

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO JOVEM: O CASO DO MOVIMENTO OCUPA
ESCOLA

Rodrigo de Souza Oliveira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade: Desenvolvimento Social e Cultural

Dissertação orientada pela Prof^a. Doutora Carmen Cavaco e Prof^a.

Doutora Ana Paula Caetano

2018

“É o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa” (Karl Marx, 1848).

“E que viver é um rasgar-se e remendar-se” (João Guimarães Rosa, 1967).

RESUMO

Este trabalho de investigação centrou-se na compreensão de mecanismos de participação da juventude, na sociedade contemporânea. Optou-se por analisar um movimento social até então inédito no Brasil, em termos de ocorrência e proporção, o “Ocupa Escola”, constituído, essencialmente, por estudantes do ensino secundário, da rede pública, que decidiram ocupar os espaços físicos das escolas que frequentavam, na tentativa de verem suas reivindicações atendidas.

Assim, formulou-se a seguinte questão central: Que dinâmicas participativas ocorrem no movimento social “Ocupa Escola”? Esta interrogação abriga determinados objetivos específicos como apreender o funcionamento deste movimento e constatar as suas maiores potencialidades e fragilidades; compreender as razões pelas quais essas dinâmicas sociais ocorrem; perceber as principais demandas e aspirações dos jovens envolvidos; e entender como ocorre o processo educativo através da participação num movimento social.

Para encontrar respostas a estas questões, adoptou-se uma estratégia de pesquisa de natureza qualitativa, com fundamentos epistemológicos na hermenêutica. Recorreu-se à recolha documental e a pesquisas de campo, registadas através de notas de campo e de entrevista sob a modalidade grupo-focal. O grupo-focal é um método de investigação consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada, envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Esta técnica torna-se muito útil e pertinente quando se pretendem estudar processos que envolvem um grande número de participantes, na tentativa identificar pontos de vista comuns e divergentes no grupo.

Como principais conclusões, destacamos que as dinâmicas participativas no movimento social “ocupa escola” promoveram a participação política dos mais jovens na escola e na comunidade, ensaiando formas de democracia em que se pretende que sejam líderes de processos participativos, onde também outros se aventuram a participar, pelo diálogo e tomada de decisão, em torno de problemas e desafios que se

lhes colocam. Em termos de práticas participativas o “ocupa escola” é constituído, essencialmente, por protestos e marchas sociais, cyberativismo, e ocupações dos prédios escolares. As ocupações por sua vez, demandam uma logística precisa e funcional, que envolve assembleias, em que as atividades são semanalmente discutidas e delegadas.

Quanto ao viés educativo, é inegável que este movimento possua considerável complexidade e potencial formativo, o que se torna nítido através do planejamento e autogestão cotidiana das próprias ocupações. Além disso, os ocupantes adquiriram também um conjunto de saberes-ser fundamentais ao seu desempenho acadêmico e à sua vida familiar e social, para além, da aprendizagem relacionada com a participação e cidadania. Considera-se esta mobilização estudantil um movimento trans(formador), no sentido de consciência e responsabilidade social, em que os jovens adotam uma perspectiva crítica ao sistema vigente, propondo um outro modelo de desenvolvimento, menos cruel e desigual, como de fato se pretende que venha a ser no futuro.

Palavras-chave: participação, juventude, movimentos sociais, cidadania, “Ocupa Escola”

ABSTRACT

Starting from a thematic one that materialized in a desire of understanding of concepts like the one of participation and youth in the contemporary society, one opted to analyze a social movement until then unprecedented in Brazil, in terms of occurrence and proportion, the "Occupies School", consisting mainly of secondary school students, who decided to occupy the physical spaces of the schools they attended, in an attempt to see their demands met.

Thus, the following central question was formulated: What participatory dynamics take place in the social movement "Occupy School"? This interrogation contains certain specific objectives such as apprehending the functioning of this movement, and realizing its greatest potentialities and weaknesses; understand the reasons why these social dynamics occur; perceive the main demands and aspirations

of the young people involved; and understand how the educational process occurs through participation in a social movement.

To find answers to these questions, a qualitative research strategy was developed with epistemological foundations in hermeneutics, using documentary collection and analysis of thematic content; field surveys recorded through field notes; and a group-focal interview, which is an already consolidated method of social research, which takes the form of a structured discussion that involves the progressive sharing and clarification of participants' points of view and ideas.

As main conclusions, we emphasize that the participatory dynamics in this movement promoted the political participation of the youngest in school and in the community, rehearsing forms of democracy in which they are intended to be leaders of participatory processes where others also venture to participate, through dialogue and decision-making around the problems and challenges facing them. And that in terms of participatory practices, the "Occupies School" consists essentially of protests and social marches, cyberativism, and occupations of school buildings. The occupations, in turn, demand a precise and functional logistics, which involves assemblies, in which the activities are weekly delegated.

As for the educational bias, it is undeniable that this movement has considerable complexity and formative potential, which becomes clear through the daily planning and self-management of one's own occupations. In addition, the occupants also acquired a set of know-how that is fundamental to their academic performance and to their family and social life.

In this sense, this student mobilization is considered a trans (trainer) movement in the sense of consciousness and societal responsibility, in which young people adopt a critical perspective on the current system, proposing "another globalization", less cruel and unequal, as fact it could be.

Keywords: participation, youth, social movements, citizenship, "Occupy School"

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lúcia e Sandro, maiores ídolos e exemplos, que me deram a vida em 1982, e a salvaram em 2013. Este trabalho é dedicado a vocês.

À professora Carmen Cavaco, orientadora desta dissertação, um agradecimento muito especial pela amizade, pela leitura atenta e crítica, pela paciência e compreensão, e por toda a disponibilidade e incentivo em me fazer crescer como educador.

À professora Ana Paula Caetano, pela coorientação sempre marcada por injeções de ânimo e criatividade.

À estimada professora Paula Guimarães, pelos momentos de aprendizagem, amizade e carinho.

Aos docentes do Instituto de Educação por tantos saberes trocados no decorrer desses dois anos de curso. Um obrigado especial à professora Isabel, sempre tão acolhedora; à professora Elsa, sempre atenta; à professora Carolina Carvalho, pela assertividade; à professora Joana Marques, pela proximidade; e à professora Gilda, pela precisão.

Às queridas companheiras de mestrado, e de tantos trabalhos, Andreia pela organização, Helena pela colaboração, e Madalena pela edificante contestação.

Aos meus irmãos, Anita e Diego, pelo apoio e incentivo constantes, tão distantes fisicamente, mas sempre emocionalmente “presentes”.

Aos avós, Abílio e Jacilda, pela acolhida tão carinhosa nos momentos finais da escrita deste trabalho.

À Nari pelo suporte emocional incondicional, e por ter me dado o presente mais belo que já recebi: minha afilhada Bruna.

À Tati Arrais, companheira de muitos anos e também educadora, que me acompanhou em algumas visitas à EEDC, e auxiliou como mediadora na entrevista grupo-focal.

Ao Alexandre, pela pronta disposição em ajudar na formatação desta dissertação, e de vários outros trabalhos ao longo do curso.

Aos meus amigos e companheiros de vida, a família por mim escolhida, que estiveram presentes em meus momentos de glória, e velaram pela minha saúde como se cuida de um irmão: Bozzato, Márcio, Pablo, Pedro Ivo, Tati, Thassio e Tostes.

Aos caríssimos amigos de “Lisboa”, que proporcionaram muitas alegrias e trouxeram alento aos momentos de aflição e saudade: Aron, Fred, Gui, Luiz e Kauê.

Ao sempre disposto funcionário Romeu pelas ótimas conversas nos corredores da universidade.

Aos tantos seminários presenciados e oferecidos pelo Instituto de Educação, não tenho dúvidas de que muito do que foi assistido encontra-se de alguma forma nestas páginas.

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - MOVIMENTOS SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO JOVEM	14
1.1 - Era da Informação, Globalização e Rede – Problematização de Conceitos	15
1.2 - Movimentos Sociais – A Definição do Conceito	21
1.3 - Brasil e Movimentos Sociais	25
1.4 - Outros Conceitos Estruturantes: Participação, Juventude e Cidadania	29
CAPÍTULO II - PROCESSOS METODOLÓGICOS	40
2.1 - Metodologia Qualitativa – O Estudo da Interpretação dos Atores Sociais.....	41
2.2 - Investigação Qualitativa e o Rigor Metodológico.....	45
2.3 - Metodologia da Investigação – Estudo de Caso	46
2.3.1 - Etapa da Preparação	47
2.3.2 - Etapa do Desenvolvimento	51
2.3.3 - Etapa da Finalização	57
CAPÍTULO III – O MOVIMENTO SOCIAL “OCUPA ESCOLA”	Erro! Marcador não definido.
3.1 – As Fases do Movimento “Ocupa Escola”	58
3.1.1 - Primeira Fase	59
3.1.2 – Segunda Fase	62
3.1.3 – Terceira Fase	65
3.2 – Questões de Investigação e Outros Resultados.....	67
3.2.1 – As Dinâmicas Participativas no “Ocupa Escola”	68
3.2.2- O Funcionamento das Dinâmicas	71
3.2.3 – Fragilidades e Potencialidades do “Ocupa Escola”	77
3.2.4 – Fatores Desencadeadores do Movimento.....	80
3.2.5 – Principais Reivindicações e Aspirações dos Ocupantes.....	82
3.2.6 - O Viés Educativo do Movimento	84
3.2.7 - Outros Resultados.....	88
CONCLUSÃO	90
BIBLIOGRAFIA.....	98
ANEXOS.....	108
A – Entrevista Grupo-focal	108
A.1 – Componente Oral.....	108
A.2 – Componente Escrita	120

FIGURAS

Figura 1: Fluxograma Processos Metodológicos.....	41
Figura 2: Mapa do Brasil: estados com ocorrência do “Ocupa Escola”	61
Figura 3: Mapa do estado do Rio de Janeiro: dispersão do movimento “Ocupa Escola”	65
Figura 4: Questões de investigação.....	67

INTRODUÇÃO

A ideia desta dissertação surgiu no âmbito do projeto CONverCIDADE, a ocorrer no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e gerido por um conjunto de pesquisadores pertencentes a esta e demais universidades portuguesas. O objeto de pesquisa deste grupo é centrado nas formas de participação jovem, nas mais diversas áreas da sociedade.

Desta maneira, esta investigação resulta de uma investigação cujo objetivo geral se centrou em compreender as dinâmicas participativas que ocorrem no movimento social “Ocupa Escola”, constituído, essencialmente, por estudantes do ensino secundário, da rede pública, que decidiram ocupar os espaços físicos das escolas que frequentavam, na tentativa de verem suas reivindicações atendidas.

Com esta análise, busca-se apreender o funcionamento deste movimento e compreender as suas maiores potencialidades e fragilidades; compreender as razões pelas quais essas dinâmicas sociais ocorrem; perceber as principais demandas e

aspirações dos jovens envolvidos; e entender como ocorre o processo educativo através da participação num movimento social.

Para alcançar os objetivos inicialmente propostos elaborou-se uma estratégia de pesquisa de natureza qualitativa, com fundamentos epistemológicos na hermenêutica, recorrendo-se a recolha documental e análise de conteúdo temática; pesquisa de campo registada através de notas de campo e de entrevista sob a modalidade grupo-focal.

Em termos metodológicos, a investigação baseia-se, essencialmente, num estudo de caso territorial representado pelo Colégio Estadual Davi Capistrano, situada em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Segundo os pressupostos de Souza (2011), em que todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, podendo ser efêmero, ocasional, sazonal, virtual, etc. Parte-se do princípio que a territorialidade do movimento é ocasional em termos das ocupações dos prédios escolares, e virtual por se tratar de uma articulação estabelecida em rede entre as escolas, marcada por um forte cyberativismo através da rede social Facebook.

Lambertucci (2009) defende que os movimentos sociais, em geral, representam uma resistência coletiva à exclusão e uma luta pela inclusão social, e são expressões da organização da sociedade civil. Seria através deles que as demandas sociais que determinada sociedade enfrenta são expostas, e se materializam em atividades que podem culminar, por exemplo, em ocupações, tal como ocorre neste estudo de caso. É perceptível que apesar das singularidades encontradas, a maioria das definições apresentadas pelos mais diversos autores sustentados nos diferentes paradigmas, complementa-se ou sobrepõe-se de alguma forma. Palavras como conflitos, inclusão social, ação, grupos, sociedade e reivindicações são regularmente referidas e relacionadas com o movimento social.

Como singularidade do “Ocupa Escola”, destaco o fato de se autoproclamarem um movimento horizontal, ou seja, sem liderança, onde as atividades são decididas e delegadas, semanalmente, em assembleias, o que diverge de uma característica

apresentada por Gohn (2014) ao definir o conceito de movimento social como algo que possui liderança, base, demanda, opositores e antagonistas.

Inseridos num contexto neoliberal e submetidos nacionalmente a uma conjuntura que reflete caos político, social e econômico, em que a educação é tratada como “mercadoria”, que enquanto produto apresenta disparidades entre as redes privadas e públicas de ensino, os jovens emergem, numa clara tentativa de se fazerem ouvir e reclamar seus direitos de cidadão, através da luta por uma educação de melhor qualidade.

Para melhor compreender este movimento estudantil, torna-se imprescindível enquadrá-lo num cenário marcado pela era da informação, cuja particularidade é a capacidade de armazenamento, memorização, e difusão de informações, interligando pessoas em diferentes espaços do mundo, características estas que configuram o processo de globalização (Santos, 2003). Por outro lado, pode ser um processo altamente excludente ao marginalizar as pessoas e economias mais precárias, que não têm acesso a essas tecnologias. É sob esta circunstância de aprofundamento dos espaços de exclusão que estes jovens se colocam como uma força de resistência e acabam por gerar integração em diferentes territórios, seja no espaço virtual, ou nas comunidades locais representadas por essas escolas, e que geralmente se encontram marginalizadas, face às grandes redes do sistema capitalista de produção.

Do ponto de vista teórico, este estudo enquadra-se principalmente nos âmbitos da educação popular, que tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade, que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito (Streak, 2006); e da educação não-formal e informal, que seriam mais significativas por não serem institucionalizadas, uma vez que estão presentes em diversos momentos da vida cotidiana (Canário, 2006). Assim, considera-se nesta investigação que há uma relação entre a educação e os movimentos sociais, tendo como pressuposto que a origem da educação popular está nos movimentos sociais (Strek, 2006), por outro lado,

entendemos que nas práticas de educação popular ocorrem processos de educação não-formal e informal (Gohn, 2006).

Este documento organiza-se em três capítulos complementares. O primeiro deles é fracionado em quatro tópicos, em que apresentamos inicialmente uma breve discussão teórica sobre os conceitos estruturantes desta investigação: movimentos sociais, rede, educação popular e educação não formal, participação e juventude. Para além disso, apresentam-se alguns elementos de enquadramento sobre a sociedade contemporânea, com especial incidência nas questões da globalização e da era da informação. Encerramos fazendo uma breve reflexão sobre o conceito de território e espaço, por considerarmos que são elementos determinantes nos movimentos sociais, em especial o “Ocupa Escola”. O segundo tópico é reservado ao debate sobre a definição do conceito de movimentos sociais, sistematizando-se a ótica de diversos autores qualificados sobre a temática, além de introduzir um breve enquadramento histórico dos movimentos sociais, com ênfase nos ocorridos a partir do século XX. Distinguimos também os conceitos de movimentos sociais e protestos sociais. No quarto tópico, na sequência das características anteriormente expostas sobre os paradigmas latino-americanos, aponto um breve histórico dos movimentos sociais no Brasil e as suas principais características. O quinto e último tópico remete novamente à discussão de conceitos, desta vez analisando os de participação, cidadania e juventude, uma vez que os jovens são os protagonistas deste movimento social, através do exercício de uma participação cidadã que se pretende democrática.

O segundo capítulo refere-se aos processos metodológicos e encontra-se dividido em três tópicos: o primeiro, diz respeito aos critérios de definição pela escolha da metodologia qualitativa com fundamentos na hermenêutica, como a melhor opção para a estruturação desta pesquisa, uma vez que busca compreender as lógicas de ação inerentes à participação jovem no movimento estudantil Ocupa Escola, assim como depreender como se dá o processo educativo sob essas vias. Além disso, justifico a seleção estabelecendo uma breve comparação entre os paradigmas científicos fenomenológico-interpretativo e hipotético-dedutivo, traçando um paralelo entre as ciências geográficas e da educação; o segundo tópico refere-se ao rigor metodológico

da investigação qualitativa, em que discuto a importância da triangulação de dados para se obter credibilidade descritiva, interpretativa e teórica; no terceiro tópico apresentamos o estudo de caso como a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho, uma vez que procura dar conta do caráter evolutivo e complexo dos fenômenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas (Yin, 2003). A partir de então, introduzo as etapas que envolveram a investigação, nomeadamente a de preparação, que consiste na definição do dispositivo orientador, através da definição do objeto de estudo, dos objetivos, das questões de investigação, das técnicas de recolha de informação, do caso a estudar e interlocutores a contactar; a de desenvolvimento, que é relativa ao início do trabalho no terreno e diz respeito a recolha da informação (documental, entrevistas, observações), estruturada nas diretrizes do instrumento de regulação ético-deontológica elaborado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) que vai servir de suporte à terceira fase subsequente; e a de finalização, que consiste no tratamento dos dados empíricos.

O terceiro capítulo é dividido em dois tópicos. No primeiro deles exploramos finalmente o movimento social estudantil “Ocupa Escola”, onde serão destacados os fatores que desencadearam a sua ocorrência, as proporções que atingiu a nível nacional, as formas de organização, principais reivindicações e dinâmicas participativas, e ainda distinguiremos as três fases pelas quais o movimento atravessou até o momento de conclusão desta pesquisa. O segundo tópico é relativo ao produto final deste trabalho, onde os dados recolhidos serão tratados e analisados, e apresentados de acordo com as questões de investigação inicialmente propostas, da central às específicas, com o intuito de clarificar os resultados obtidos. Neste tópico apresentaremos ainda “outros resultados”, onde sistematizo uma breve análise de alguns dados que inicialmente não estavam previstos nos objetivos, mas que se mostraram significativos à compreensão desta investigação.

Encerrando este trabalho, apresenta-se a conclusão, onde sistematizo as principais dinâmicas e processos educativos ocorridos no seio do “Ocupa Escola”, oferecendo ainda, pistas para o desenvolvimento de novos trabalhos.

CAPÍTULO I - MOVIMENTOS SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO JOVEM

Este primeiro capítulo será dividido em seis tópicos. Inicialmente, no primeiro deles, apresentaremos uma breve discussão teórica sobre os conceitos estruturantes desta investigação: movimentos sociais, rede, educação popular e educação não formal, participação e juventude. Para além disso, parece-nos importante apresentar, inicialmente, alguns elementos de enquadramento sobre a sociedade contemporânea, com especial incidência nas questões da globalização e da era da informação. Encerrando este primeiro tópico, faremos uma breve reflexão sobre o conceito de território e espaço, por considerarmos que são elementos determinantes nos movimentos sociais, em especial o “Ocupa Escola”.

O segundo tópico é reservado ao debate sobre a definição do conceito de movimentos sociais, e apresentamos a ótica de diversos autores qualificados sobre a temática, além de introduzir um breve histórico dos movimentos sociais, com ênfase nos ocorridos a partir do século XX. Distinguimos também movimentos sociais de protestos sociais.

Após essa síntese histórica e discussão do conceito, exponho no terceiro tópico, debruçado sobre o olhar de Gohn (1997), as principais especificidades das teorias que envolvem os paradigmas relativos aos movimentos sociais, perpassando pelos norte-americanos, europeus, e latino-americanos, além de citar alguns de seus principais teóricos. Nesta parte, realizo uma rápida elucidação sobre o conceito de paradigma.

No quarto tópico, na sequência das características anteriormente expostas sobre os paradigmas latino-americanos, aponto um breve histórico dos movimentos sociais no Brasil e as suas principais características.

No último tópico deste capítulo, nomeado “outros conceitos estruturantes”, remete novamente à discussão de conceitos, desta vez analisando participação, juventude e cidadania, uma vez que representam os objetos de estudo do grupo CONverCIDADE (no âmbito do qual se insere este trabalho), e que os jovens são os

protagonistas deste movimento social, que ocorre através do exercício pleno de uma participação cidadã que se pretende democrática.

1.1 - Era da Informação, Globalização e Rede – Problematização de Conceitos

A era da informação é um termo frequentemente utilizado para designar os avanços tecnológicos advindos da Terceira Revolução Industrial, que teve início em meados da década de 40 do século XX, após a 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos, e cuja principal característica é o uso de tecnologias avançadas no sistema de produção industrial. Os avanços tecnológicos resultaram na produção de um ciberespaço, um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet. Trata-se de uma nova forma de produzir e transformar o espaço, e estabelecer novas formas de relações sociais, que em muitos casos se restringem a relações virtuais (Wikipedia, 2017).

A maior particularidade da atual era da informação é, indubitavelmente, o aumento exponencial da capacidade de armazenamento e memorização de informação, dados e formas de conhecimento. A suposta integração mundial seria uma outra marca, uma vez que via internet, pessoas do mundo inteiro estão interligadas, compartilhando informações, divulgando impressões e difundindo formas de cultura e saberes, que configuram a globalização (Santos, 2003). No entanto, esse mundo globalizado é impregnado de conflitos provenientes de uma expansão quase puramente mercantilista do sistema capitalista de produção global, que suscita várias críticas e debates sobre o tema. Santos (2003) divide o fenômeno em três diferentes realidades: i) como fábula, imposta pelos meios de comunicação, que procuram enfatizar que o planeta em que vivemos é um amplo espaço de socialização e oportunidades, e que tende a uma padronização de culturas; ii) como perversidade, originando a globalização excludente, que gera uma concentração maior de riqueza, por um lado, através da expansão das empresas transnacionais, geralmente em direção aos países mais pobres na busca de baixar o custo de produção, permitida

graças aos avanços tecnológicos, que levam empresas nacionais à falência, gerando desemprego e fuga de capitais dos países subdesenvolvidos e, por outro lado, o agravamento da pobreza dos países periféricos que não possuem capital para acompanhar a modernização do sistema produtivo, agravando a sua dependência econômica; iii) como pode ser, um processo globalizado mais humano, que se alargue sistematicamente a todas as pessoas, e possa servir, simultaneamente, os interesses sociais e políticos, além dos econômicos.

O processo de globalização é facilitado à medida que se acelera a velocidade da circulação, mediada pela técnica, em particular pelas novas formas de telecomunicação e comunicação mediadas por computadores e redes que constituem a "base material" do "espaço de fluxos" do capital financeiro. Isto leva autores como Manuel Castells (1996) a denominar a sociedade atual como uma sociedade-rede, pautada naquilo que Milton Santos (1994) denominou meio técnico-científico informacional (Haesbaert, 2007). A história das redes de comunicação é um processo complexo, no qual coexistem eventos determinados por interações locais e projetos definidos por concepções globais sobre o papel das técnicas de informação e comunicação. No âmago das inovações técnicas atuais, as redes adquirem uma potência muito maior, graças à associação das técnicas de telecomunicações às de tratamento de dados. As distâncias se contraem pela instantaneidade das transmissões, o que Santos (1994) define como a compressão do tempo-espaço (Dias, 1992). Ainda de acordo com Santos (1994), o espaço seria a acumulação desigual de tempos. Nesta perspectiva o espaço é coagulação do trabalho social, materialização de ideias e ações das sociedades sobre a natureza, e materializa diferentes tempos sociais.

O termo "rede" goza, atualmente, de uma "popularidade crescente" (Mercklé, 2004), pois é abundantemente usado na linguagem corrente, acadêmica ou política e designa uma grande variedade de objetos e fenômenos. No entanto, está longe de ser um neologismo. Rede é uma palavra antiga e a história dos seus usos descreve um longo percurso desde o século XVII (Ruivo, 2000). O termo foi-se

distanciando dos objetos que servia inicialmente para descrever e ganhando uma dimensão de abstração que o fez penetrar nos mais diversos domínios.

Hoje, ouve-se falar de redes em todas as áreas: no território, nas empresas, no Estado, no mercado, na sociedade civil, nas universidades, na investigação e na prestação de serviços. As razões da expansão do conceito de rede são fundamentalmente duas: o desenvolvimento extraordinário das comunicações, que possibilita a existência de conexões onde antes havia isolamento; a valorização da relação entre as pessoas relativamente às relações entre as pessoas e as coisas. Estes fatores explicam a importância que, em particular, as redes sociais assumiram, quer ao nível do conhecimento, quer ao nível da prática (Lemieux, 2000).

Tendendo a uma superação de modelos que buscavam a compreensão do mundo com base em relações independentes de elementos e em mecanismos previsíveis, exatos e invariantes, a metáfora da rede foi incorporada à psicologia social, a fim de dar conta das múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos. Neste sentido, a rede torna-se útil, pois possibilita expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo, em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras ou do contexto em que se insere (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2004).

Nessa visão panorâmica da sociedade merece atenção a ideia de território, por sua vez associado com a luta de resistência. De acordo com Haesbart (2007) todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, podendo ser efémero, ocasional, sazonal, virtual, etc. As características de instantaneidade e simultaneidade culminaram em um conjunto de novas interações. Mas ao contrário de uma perspectiva muito divulgada, o espaço não se tornou uma noção em desuso ou desprovida de sentido, e tampouco um ambiente homogêneo. A importância estratégica da localização geográfica foi ao contrário, ampliada (Dias, 1992).

Isso pode significar a reivindicação de espaço na estrutura existente, mas pode também representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum. Questões essas bastante exploradas pela educação popular, um dos domínios estruturantes desta pesquisa, e que tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito (Strek, 2006). Trata-se de uma corrente teórica nascida no calor das lutas populares, que visa a construção do saber e o fortalecimento das organizações populares e que vem se reiventando, ao longo do século XX, de acordo com as demandas sociais em ascensão, como é o exemplo das migrações, da sustentabilidade, da diversidade de gênero, etc. (Gadotti, 2005).

Outro dos temas fundamentais desta investigação é a educação não formal, que segundo Gohn (2006), realiza-se em espaços educativos múltiplos que se localizam nos territórios que acompanham as trajetórias de vida e os processos interativos do indivíduo e os capacita para serem cidadãos do mundo e no mundo, abrindo janelas de conhecimento de si e das suas redes sociais. Podendo não ter objetivos, à priori, constrói-se nos processos interativos sociais e está voltada para os interesses e necessidades de cada um, concebendo-se como um veículo de transmissão de informação e formação política e sociocultural de justiça, cidadania, direitos, liberdades, igualdade, democracia e cultura. Ou seja, entendemos que nas práticas de educação popular ocorrem processos de educação não formal e informal. De acordo com Canário (2006), apesar de geralmente não serem institucionalizadas, a educação não formal e informal seriam mais significativas, uma vez que estão presentes em diversos momentos no decorrer da vida cotidiana. A educação não formal compreenderia a aprendizagem do que não foi ensinado, ou seja, não obedece ao modelo escolar.

Nesta investigação considera-se que há uma relação entre a educação e os movimentos sociais, tendo como pressuposto que a origem da educação popular está nos movimentos sociais e que, na medida em que os movimentos sociais se reconfiguram nas mais diferentes escalas territoriais, da local à global, também a

educação popular precisa perguntar-se pelo lugar de onde faz a sua leitura de mundo e a sua intervenção (Strek, 2006). De acordo com Freire (1981) os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e do como estão sendo. Ao contestarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época.

A participação constitui um dos mais importantes temas da prática e da teoria organizacionais, e na qualidade de um dos conceitos centrais desta investigação, será aqui definida como a variável que define e indica o que e como alguém faz algo numa dada organização. Dupuis (1996) classifica as formas de participação como fruto de uma tendência inelutável que podemos deduzir dos processos de desalienação, que tende a se manifestar em toda ação coletiva. Na qualidade de uma estratégia social, este conceito é basicamente empregado como uma tecnologia para a formulação de objetivos, tomada de decisão, resolução de problema e mudanças organizacionais (Papalo e Schlemenson, 1973). O fenômeno da participação situa-se entre várias dicotomias: direta ou indireta, institucionalizada ou “movimentalista”, orientada para a decisão ou para a expressão (Cotta, 1979). Apesar da discussão teórica que se trava em torno dessas modalidades de participação, entendemos que as várias formas estão presentes no processo político de maneira mais ou menos intensa, conforme a conjuntura e os atores envolvidos (Teixeira, 2002).

No caso desta pesquisa que analisa o movimento Ocupa Escola, a conjuntura política, econômica e social do país é marcada por grande instabilidade, e os atores envolvidos são, fundamentalmente, alunos secundaristas, o que traz à luz o debate sobre a significância da juventude e sua relação com a escola na sociedade contemporânea. De acordo com Melucci (1996), nas últimas décadas a juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva. Movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados,

imersos na vida diária. Eles seriam então um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática. Estas redes emergiriam somente de modo esporádico em resposta a problemas específicos (Melucci, 1989).

Sob esta perspectiva apresentamos o Ocupa Escola, foco de investigação desta pesquisa, que é um movimento social ocorrido no Brasil e constituído, essencialmente, por estudantes do secundário, da rede pública de ensino, que decidiram ocupar os espaços físicos das escolas que frequentavam, na tentativa de verem as suas reivindicações atendidas. Apesar de ser uma ação local/comunitária, é um movimento típico da mencionada era da informação, a sua base de estruturação ocorre em rede, através do meio técnico-científico-informacional, onde os estudantes das diferentes escolas se conectaram e articularam medidas em grupos, por meio de espaços virtuais, nomeadamente, o site FaceBook. Esta estratégia permitiu uma maior projeção e ascensão do movimento a nível nacional, com representatividade em quase todos os estados do Brasil.

Fruto das desigualdades originadas pelo desenvolvimento desigual e histórico do sistema capitalista de produção, a rede pública de ensino no Brasil encontra-se estruturalmente deteriorada, em más condições de funcionamento, do ensino básico ao universitário. A infraestrutura dos prédios são precárias, falta material de trabalho, os salários dos profissionais de educação são baixos se comparados a outras profissões e encontram-se desfasados. É comum o governo federal cortar verbas e priorizar outras áreas de desenvolvimento, por questões de contingência orçamentária, e para completar este quadro, recentemente o congresso brasileiro impôs leis que restringiram os conteúdos abordados nas sessões e diminuíram os horários de aulas de algumas disciplinas-chave, focadas na reflexão e na discussão da organização social, como a Filosofia e a Sociologia.

É neste contexto de aprofundamento dos espaços de exclusão, apoiados na perspectiva da globalização como fábula e perversidade, que os jovens adotam uma perspectiva crítica ao sistema vigente, propondo uma outra globalização, baseada

naquilo que Santos (2003) defende que ela poderia ser. Esses jovens se colocam como uma força de resistência em busca de uma melhoria na qualidade do ensino e acabam por gerar integração em diferentes territórios, seja no espaço virtual, ou nas comunidades locais representadas por essas escolas, e que geralmente se encontram marginalizadas, face às grandes redes do sistema capitalista de produção.

1.2 - Movimentos Sociais – A Definição do Conceito

Este tópico é reservado ao debate sobre a definição do conceito de movimentos sociais, e apresentamos a ótica de diversos autores qualificados sobre a temática, além de introduzir um breve histórico dos movimentos sociais, com ênfase nos ocorridos a partir do século XX. Distinguimos também movimentos sociais de protestos sociais.

A ausência de democracia, a desmobilização e controle da sociedade civil e a eficácia da ideologia da passividade, são responsáveis por cercear fortemente as iniciativas cívicas e culturais (Lima e Afonso, 2006). Fernandes (2003) considera que uma vez privados da democracia política, a perseguição, o isolamento e a luta pela simples sobrevivência vão afetar a vocação inicial das comunidades e a sua dimensão cívico-cultural, fenómenos que estão na base da resistência e da luta.

A resistência e luta contra o modelo político-económico imposto pela sociedade dominante, gerador de desigualdades e de dependências, materializam-se em movimentos sociais. Isto posto, qualquer discussão sobre movimentos sociais não escapa do questionamento recorrente: afinal, o que são movimentos sociais? Contudo não há uma definição única ou unânime. Este conceito pode apresentar significados distintos, conforme a abordagem e contexto. Essa imprecisão está relacionada ao facto do conceito envolver uma problemática que resulta de práticas sociais, que posteriormente é investigada e teorizada, pelos investigadores. Por outras palavras, os movimentos sociais surgem nas lutas sociais e, posteriormente, são apropriados pelos pesquisadores que passaram a dedicar-se ao seu estudo (Goss & Prudêncio, 2004).

Até o início do século XX, o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores, em sindicatos. Com a progressiva delimitação desse campo de estudo pelas Ciências Sociais, principalmente, a partir da década de 60, as definições, embora ainda permanecessem imprecisas, assumiram progressivamente uma consistência teórica, principalmente na obra de Alain Touraine, para quem os movimentos sociais seriam o próprio objeto da Sociologia (Goss & Prudêncio, 2004). Touraine (1998) entende por movimentos sociais as dinâmicas que combinam um conflito social com um projeto cultural e que defendem um modo diferente de uso dos valores morais. Portanto, baseiam-se na consciência de um conflito com um adversário social.

Segundo Lambertucci (2009), os movimentos sociais representam em geral uma resistência coletiva à exclusão e uma luta pela inclusão social, e são expressões da organização da sociedade civil. É através dos movimentos sociais que as demandas sociais que determinada sociedade enfrenta são expostas e se materializam em atividades que podem culminar, por exemplo, em ocupações, tal como ocorreu no estudo de caso desta investigação: o movimento estudantil Ocupa Escola. O autor destaca que é com uma vigorosa capacidade de mobilização que “os sindicatos, as ONGs, e os diversos movimentos de luta conquistaram importantes direitos de cidadania ao longo da história” (Lambertucci, 2009, p.82).

Maria Glória Gohn (2014) define as características de um movimento social: possui liderança, base, demanda, opositores e antagonistas, conflitos sociais, um projeto sociopolítico, entre outros. Scherer-Warren (1999) concorda com Gohn ao definir em sentido amplo os movimentos sociais, em torno de uma identificação de sujeitos colectivos, que possuem adversários e opositores e têm um projeto social. Para Frank e Fuentes (1989, p.19), os movimentos sociais se baseiam “num sentimento de moralidade e (in)justiça e num poder social baseado na mobilização social contra as privações (exclusões) e pela sobrevivência e identidade”. Ferreira (2003) define os movimentos sociais a partir das ações de grupos organizados que objetivam determinados fins, ou seja, os movimentos sociais se definem por uma ação coletiva de um grupo organizado e que objetiva alcançar mudanças sociais por meio da luta

política, em função de valores ideológicos compartilhados, questionando uma determinada realidade, que se caracteriza por algo impeditivo da realização dos anseios de tal movimento.

É perceptível que apesar de algumas divergências, a maioria das definições citadas pelos autores complementa ou sobrepõe-se, e palavras como conflitos, inclusão social, ação, grupos, sociedade e reivindicações são comumente referidas ao conceito de movimento social. Desta forma considero que para haver movimentos sociais atualmente os motivos são os mais diversos, normalmente oriundos da insatisfação popular em diferentes áreas (como educação, saúde, habitação, concentração fundiária, entre outros), em geral frente à má gestão dos líderes políticos.

Nessa visão panorâmica da sociedade merece atenção a ideia de território, por sua vez associado com a luta de resistência. Um movimento social é, por princípio, a busca de um outro lugar social. Ele se dá a partir daqueles que rompem a inércia e se negam a continuar vivendo no lugar que historicamente lhes estava designado. Partindo desse mover-se, formam-se territórios que se orientam por uma lógica distinta da hegemônica. Conforme a definição de Zibechi (2008, p. 31): “El territorio es entonces el espacio donde se despliegan relaciones sociales diferentes a las capitalistas hegemónicas, aquellos lugares em donde los colectivos pueden practicar modos de vida diferenciados”.

É preciso, no entanto fazer uma distinção entre movimentos sociais e protestos sociais. O fato de ir às ruas protestar contra a corrupção, como vem ocorrendo no Brasil devido ao caos político protagonizado pelo governo do presidente Michel Temer, não caracteriza um movimento social. Uma ação esporádica, ainda que mobilize um grande número de manifestantes, pode ter em seu coletivo representantes de movimentos sociais e populares, mas não caracterizam um movimento social como tal. Tais protestos e mobilização podem ser frutos da articulação de atores de movimentos sociais, ONG's, tanto quanto podem incluir cidadãos comuns que não estão necessariamente ligados a movimentos organizados como tais.

Alguns exemplos de protesto social ilustram bem essa forma de organização, incluindo vários setores de participantes: a Marcha Nacional pela Reforma Agrária, ocorrida no Brasil de Goiânia a Brasília (maio de 2005), foi organizada por articulações de base como a Comissão Pastoral da Terra, o Grito dos Excluídos e o próprio MST e por outras, transnacionais, como a Via Campesina. Também se realizaram articulações com universidades, comunidades, igrejas, através do encaminhamento de debates prévios à marcha. Outro exemplo é a Parada do Orgulho Gay que tem aumentado expressivamente a cada ano, desde seu início em 1995 no Rio de Janeiro, fortalecendo-se através de redes nacionais, como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), de grupos locais e simpatizantes. A Marcha Mundial das Mulheres tem sido integrada por organizações civis de todos os continentes (Scherer Warren, 2007).

Ressalto também que apesar desta breve revisão bibliográfica dar enfoque aos movimentos sociais oriundos a partir do século XX, as suas origens são mais remotas. Historicamente a ideia de luta por direitos começa com uma nova concepção de conceitos como o homem no centro das transformações, e não mais o divino, esse pensamento vem com os iluministas que pregavam o uso da razão e maior liberdade econômica e política. Ideias que influenciaram a Revolução Francesa em 1789, e que definiria o século XVIII como o das revoluções (Hobsbawm, 1996).

De acordo com Laclau (1993), no século XIX os teóricos marxistas debatiam muito sobre a questão das classes, porém sempre partindo do pressuposto de que essa categoria era suficientemente óbvia e transparente. Em outras palavras, não era questionado o conceito de classes sociais, mas outros aspectos, como, por exemplo, se seriam as classes realmente os agentes das mudanças históricas, se a classe trabalhadora estaria em extinção, etc. Esse tipo de análise pressupunha que a posição de um sujeito coletivo na estrutura do sistema capitalista seria uma das principais chaves para o entendimento dos conflitos sociais.

Em parte da sociologia brasileira, essa concepção marxista, que enfatizava a importância do papel das classes sociais como chave para o entendimento da

sociedade, começou a ser alterada em meados da década de 1990. Nesse período foram introduzidas questões diferenciadas na análise da realidade social, como a ênfase na microestrutura e não somente na macro, a percepção de uma multiplicidade de fatores de análise, além do econômico, o deslocamento da atenção da sociedade política para a sociedade civil, e da luta de classes para os movimentos sociais (Goss, Prudencio, 2004). O processo é classificado por Telles (1987, p. 62) como a “descoberta da sociedade como lugar da política”. Os autores deixam de analisar os sujeitos políticos apenas na relação classe-partido-Estado. Os partidos e sindicatos perdem o lugar de protagonistas políticos para os movimentos populares que ocorrem no bairro, no espaço social da moradia.

1.3 - Brasil e Movimentos Sociais

Na sequência das características anteriormente expostas sobre os paradigmas latino-americanos, aponto um breve histórico dos movimentos sociais no Brasil e as suas principais características.

Os movimentos e protestos sociais no Brasil têm uma história marcada por grandes lutas e embates realizados contra governos autoritários e luta pela liberdade e democracia, que datam desde a Confederação de Tamoios (1562) até os atos contra o impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (2016). No entanto, novamente serão priorizados neste trabalho os eventos que marcaram o país a partir do século XX, especialmente da segunda metade desse século.

Os movimentos sociais no Brasil passaram a intensificar-se a partir da década de 1970, como uma forma de oposição ao regime militar que então se encontrava em vigência. De acordo com Scherer-Warren, “o movimento social mais significativo pós-golpe militar de 1964 foi o de resistência à ditadura e ao autoritarismo estatal” (2007, p.9). A população brasileira se manteve forte para com a ditadura que havia no país e

dentro desse contexto ditatorial foi prelevada a força e a organização dos movimentos estudantis e da classe operária em seus sindicatos (Carvalho, 2004).

Um fortíssimo e fundamental exemplo, quando se trata de movimentos sociais brasileiros, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). De inspiração marxista, também teve origem no regime militar em oposição ao modelo de reforma agrária imposto, principalmente após os anos 70, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a este modelo, o MST busca essencialmente a redistribuição das terras improdutivas (site do MST). Marx e Engels, na “Ideologia Alemã”, já destacavam esse tipo de movimento, ao considerar a possibilidade de construção de uma coletividade tendo como base uma massa totalmente “destituída de propriedades”, e que se encontra em contradição com um mundo de riqueza (1989, p.50).

Mas para entender esse movimento é preciso compreender a situação do campo no país. Segundo Goodman, Sorj e Wilkinson as políticas de subordinação subsidiadas pelo Estado promovem a capitalização dos processos de trabalhos rurais e a mercantilização crescente da agricultura de pequena escala. “O Estado com sua estratégia de modernização conservadora torna-se o arquiteto de um novo modelo de acumulação, que se expressa na expansão e diversificação do complexo agroindustrial e na rápida penetração das relações capitalistas de produção na agricultura (1985, p. 35).

De acordo com Vendramini (2007), o capitalismo se impõe submetendo os diversos trabalhadores do campo. A modernização aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da força de trabalho não qualificada numa propriedade agrícola, substituindo o trabalhador permanente pelo volante temporário. O emprego sistemático de máquinas elimina o trabalho rural baseado na autonomia familiar. Os sem-terra que desde a década de 80 vêm constituindo o MST são a expressão dessa realidade: gente sem nenhuma terra, gente com pouca terra, gente que já teve a terra mas a perdeu por endividamento. Eles formam então a tal massa totalmente

destituída de propriedade citada por Marx e Engels. E não só da propriedade da terra, mas também dos meios de produção.

Segundo Gohn “o fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988 (Gohn, 2011,p.23).

Nesse período, cada movimento social foi forjando sua identidade, suas formas de atuação, pautas de reivindicações, valores, seus discursos que o caracterizavam e o diferenciavam de outros. “Foram grupos que construíram uma nova forma de fazer política e politizaram novos temas ainda não discutidos e pensados como constituintes do campo político. Nesse processo ampliam o sentido de política e o espaço de se fazer política” (Evangelista, 2004. p.35). A sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais e populares, irá buscar espaço para influenciar nas decisões políticas e na construção da Constituinte de 1988. É uma participação efetiva de cidadãos e cidadãs, na busca por direitos e por políticas que os afetam diretamente. E foi a própria Constituição Federal de 1988 que “abriu espaço, por meio de legislação específica, para práticas participativas nas áreas de políticas públicas, em particular na saúde, na assistência social, nas políticas urbanas e no meio ambiente (Avritzer, 2009, p.29-30). Boaventura Sousa Santos também chama atenção de como a temática dos novos sujeitos e novos movimentos sociais dominou a discussão sociológica da década de 1980: “Mesmo aqueles que não partilham a posição de Touraine, para quem o objeto da sociologia é o estudo dos movimentos sociais, reconhecem que a última década (de 1980) impôs esta temática com uma força sem precedentes (1999, p.221).

A década de 90 traz algumas alterações no que tange aos movimentos sociais, no auge da crise neoliberal e início de um regime democrático, o padrão de desenvolvimento passa a ser o de exclusão integradora, modelo perverso de gestão da crise, que recupera a legitimidade política e cria condições para um novo ciclo de crescimento econômico com a redefinição dos atores sociopolíticos em cena (Gohn, 1997). De acordo com Coraggio (1992) o reverso desse cenário é a construção de uma

economia popular, onde existe a possibilidade de um campo alternativo de desenvolvimento e transformação social, desde que essa economia ganhe autonomia relativa em sua reprodução material e cultural, capaz de auto-sustentar-se e auto-desenvolver-se, e estes processos devem ocorrer não isolada ou autarquicamente, mas em vinculação direta e aberta com a economia capitalista e pública.

Neste contexto os movimentos sociais populares perdem sua força mobilizadora e ganham importância as ONG's por meio de políticas de parcerias estruturadas entre o poder público.

Ainda, Guimarães (2009) identifica pelo menos cinco tradições e movimentos que contribuíram com o que ele chama de “ciclo democrático de autoformação do povo brasileiro”. São eles: comunitarismo cristão, nacional-desenvolvimentismo, socialismo democrático, liberalismo republicano e a cultura popular. Com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e o desenvolvimento de uma ala de esquerda do catolicismo brasileiro, o comunitarismo cristão enraizou-se na vida popular por intermédio de 70 mil comunidades eclesiais de base que organizavam cerca de 2 milhões de ativistas cristãos. Esta corrente direcionou suas atividades para os temas da cidadania, fazendo uma opção preferencial pelos pobres, e teve forte influência em movimentos sociais como o MST por exemplo.

Gotz Ottmann (1995) ao analisar o desenvolvimento dos movimentos sociais urbanos no Brasil, aponta que: “os movimentos não só foram bem-sucedidos no estabelecimento de estruturas democráticas fundamentais propícias à participação popular, mas também tiveram um impacto substancial sobre as formações normativas do eleitorado e, portanto, sobre a arena política formal. Ao gerar novos elementos de conhecimento e cultura, contestando permanentemente entidades estabelecidas de uma cultura dominante, os movimentos sociais se engajam ativamente na moldagem da economia política do Brasil” (Ottmann, 1995, p.198). Além disso, os movimentos sociais ampliam, aprofundam e redefinem a “democracia tradicional do Estado político e a democracia econômica para uma democracia civil numa sociedade civil” (Frank, Fuentes, 1989, p.20).

E para que este papel possa se efetivar, a ideia de uma educação dos movimentos populares se torna fundamental. Uma educação voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participem das decisões políticas que os afetam. Uma concepção de cidadão enquanto sujeito político que exige “uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política” (Arroyo, 1995, p.74).

Eis que no início do século XXI, novamente os movimentos sociais brasileiros redefinem-se e adequam-se às necessidades de um mundo contemporâneo e se inserem mais do que nunca na era da informação. É nesta circunstância, de grande instabilidade política nacional, da emergência de novos territórios representados por espaços virtuais e articulação em rede, e de um progressivo sucateamento no sistema público de ensino, que origina-se o movimento Ocupa Escola, objeto de estudo deste trabalho, sobre o qual nos debruçaremos no próximo tópico.

1.4 - Outros Conceitos Estruturantes: Participação, Juventude e Cidadania

Ao iniciarmos esta investigação, estudo de caso inserido no âmbito do projeto CONverCIDADE, a análise de dois conceitos estruturais tornaram-se automaticamente essenciais para a compreensão da mesma, o de participação e o de juventude, uma vez que ambos representam os objetos de pesquisa do grupo referido, e que os jovens são os protagonistas deste movimento social através do exercício pleno de uma participação cidadã que se pretende democrática. Pretendo desta forma, apresentar um breve contributo sobre estes conceitos, inseridos num contexto escolar e especialmente sob a perspectiva do cenário atual brasileiro, conjuntura espacial em que se desenvolveu o movimento “Ocupa Escola”.

O Brasil enfrenta atualmente um processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade

civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas (Teixeira, Dagnino e Silva, 2002).

Como mencionado no tópico anterior, referente aos movimentos sociais no Brasil, o marco formal desse processo é a Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil. As principais forças envolvidas nesse processo compartilharam um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental. Essa aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade (Dagnino, 2004).

Desta maneira, a participação constitui um dos mais importantes temas da prática e da teoria organizacionais, e na qualidade de um dos conceitos centrais desta investigação, será aqui definida como a variável que define e indica o que e como alguém faz algo numa dada organização. Dupuis (1996) classifica as formas de participação como fruto de uma tendência inelutável que podemos deduzir dos processos de desalienação, que tende a se manifestar em toda ação coletiva. Na qualidade de uma estratégia social, este conceito é basicamente empregado como uma tecnologia para a formulação de objetivos, tomada de decisão, resolução de problema e mudanças organizacionais (Papaleo e Schlemenson, 1973) .

Seguiremos os pressupostos de Teixeira (2002) e abordaremos brevemente as duas variáveis desse conceito que mais interessam a esta investigação: participação política e participação cidadã.

O conceito de participação política é impregnado de conteúdo ideológico e utilizado de várias maneiras, tanto legitimando a dominação mediante estratégias de manipulação como negando-lhe qualquer papel de institucionalidade, numa idealização da sociedade, em que esta ficaria “contra o Estado” (Teixeira, 2002). Com

efeito, considera-se participação política desde comparecer a reuniões de partidos, comícios, grupos de difusão de informação, até o inscrever-se em associações culturais, recreativas, religiosas ou, ainda, realizar protestos, marchas, ocupações de prédios (Sani, 1986).

Quanto à participação cidadã, seria então um processo complexo e contraditório entre sociedade civil, Estado e mercado, em que os papéis se redefinem pelo fortalecimento dessa sociedade civil mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos e associações. Esse fortalecimento dá-se, por um lado, com a assunção de deveres e responsabilidades políticas específicas e, por outro, com a criação e exercício de direitos. Implica também no controle social do Estado e do mercado, segundo parâmetros definidos e negociados nos espaços públicos pelos diversos atores sociais e políticos (Teixeira, 2002).

A participação cidadã utiliza-se não apenas de mecanismos institucionais já disponíveis ou a serem criados, mas articula-os a outros mecanismos e canais que se legitimam pelo processo social. Não nega o sistema de representação, mas busca aperfeiçoá-lo, exigindo a responsabilização política e jurídica dos mandatários, o controle social e a transparência das decisões (prestação de contas, recall), tornando mais frequentes e eficazes certos instrumentos de participação semidireta, tais como plebiscito, referendo, iniciativa popular de projeto de lei, democratização dos partidos (Benevides, 1991).

Apresenta-se assim o problema de como responder aos interesses gerais em face do particularismo e do corporativismo dos atores envolvidos, exigindo-se condições objetivas e subjetivas e espaços públicos onde possam ocorrer negociações e compromissos para que as argumentações, livremente expostas, permitam chegar-se a um consenso traduzível em decisões no sistema político (Teixeira, 2002). Efetivamente, a participação supõe uma relação de poder, não só por intermédio do Estado, que a materializa, mas entre os próprios atores, exigindo determinados procedimentos e comportamentos racionais (Borda, 1982).

Ainda que tenhamos apresentado apenas duas vertentes deste conceito, o fenômeno da participação situa-se entre várias dicotomias: direta ou indireta, institucionalizada ou “movimentalista”, orientada para a decisão ou para a expressão (Cotta, 1979). Apesar da discussão teórica que se trava em torno dessas modalidades de participação, entendemos que as várias formas estão presentes no processo democrático de maneira mais ou menos intensa, conforme a conjuntura e os atores envolvidos (Teixeira, 2002).

No caso desta pesquisa em especial, a análise do movimento “Ocupa Escola”, a conjuntura política, econômica e social do país é marcada por grande instabilidade, e os atores envolvidos são, fundamentalmente, alunos secundaristas, o que traz à luz o debate sobre a significância da juventude no que diz respeito aos processos democráticos na sociedade contemporânea.

Fazendo uma alusão aos apontamentos de Pais (2005), os jovens brasileiros ao utilizarem e se tratarem pelo termo “cara” estão implicitamente reconhecendo uma individualidade. Os jovens ainda utilizam um outro termo cuja riqueza simbólica vale a pena explorar: “careta” – expressão que designa uma pessoa cheia de condicionamentos e preconceitos, intérprete de valores ultrapassados. Contra o regime “careta” de estar na vida há jovens que reivindicam novas experiências de vida, implicando ser “descarado” – isto é, atuar com atrevimento, “metendo” ou “dando a cara a bater” na tentativa de romper com estruturas arcaicas e incompatíveis com os seus ideais, exatamente como atuam os protagonistas deste movimento estudantil por este trabalho analisado. O “mostrar a cara” tem evidentes vantagens – afirmação de uma vontade própria -, mas arrasta também a inevitabilidade de confronto com “caras” de ideias diferentes (Pais, 2005), como o conflito existente entre os movimentos “Ocupa Escola” e o “Desocupa”.

De acordo com Melucci (1996), a juventude não é mais somente uma condição biológica mas uma definição cultural. Além disso, nas últimas décadas tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva. Movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos

na vida diária. Eles seriam então um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática. Estas redes emergiriam somente de modo esporádico em resposta a problemas específicos (Melucci, 1989), como no caso das ocupações investigadas neste estudo de caso, originadas pela precariedade do sistema educacional brasileiro e potencializada por uma sequência de medidas políticas que vão de encontro aos interesses dos estudantes, ocasionando entre os mesmos uma articulação em rede, de caráter até então inédito no Brasil, em prol de que suas reivindicações pudessem ser atendidas.

Começando pelo movimento estudantil dos anos 60 é possível traçar a participação juvenil em movimentos sociais através das formas 'sub-culturais' de ação coletiva nos anos 70 como os punks, os movimentos de ocupação de imóveis, os centros sociais juvenis em diferentes países europeus, através do papel central da juventude nas mobilizações pacifistas e ambientais dos anos 80, através de ondas curtas mas intensas de mobilização de estudantes secundaristas dos anos 80 e começo dos 90 (na França, Espanha e Itália, por exemplo) e, finalmente, através das mobilizações cívicas nos anos 90 como o anti-racismo no norte da Europa, França e Alemanha ou o movimento da anti-máfia na Itália. Todas estas formas de ação envolvem pessoas jovens como atores centrais; mesmo se apresentam diferenças históricas e geográficas com o passar das décadas, elas dividem características comuns que indicam um padrão emergente de movimentos sociais em sociedades complexas, pós-modernas (Melucci, 1989).

E se pensarmos que nas sociedades industrializadas, os jovens são acima de tudo, alunos (essa é a sua principal ocupação, o seu ofício, a atividade em volta da qual organizam os seus cotidianos)(Duru-Bell e Van Zanten, 1999), torna-se inevitável associá-los diretamente à escola, que constitui hoje umas das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajetos e projetos, as suas identidades e culturas. Os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela (Abrantes, 2003).

Em termos informais, nota-se a importância fundamental das redes de interação nas disposições dos jovens, na construção dos seus projetos identitários e escolares, nos seus desempenhos e resultados escolares. O conjunto dessas redes compõe um determinado “ambiente” informal e difuso, que se encontra cristalizado na “identidade da escola” e que constitui o tecido social no qual os jovens inscrevem os seus percursos e identidades (Abrantes, 2003).

Os “estudos culturalistas” analisam minuciosamente às sociabilidades no contexto escolar e juvenil, mostrando como os jovens se opõem à escola através da construção de grupos e culturas de resistência (Apple, 1989). Como conclui Pais (1993, p. 243), “as formas de resistência à escola não são individuais, mas coletivas”.

Blackman e France (2001) sugerem que as situações marginais podem ser produtoras de resistência, de criatividade, de formas “re-ativas” da cidadania cultural que se rebelam contra formas arcaicas de cidadania imposta. As culturas juvenis não são apenas “culturas de resistência” (Haenfler, 2004), são formas de reivindicação de uma existência nem sempre objeto de reconhecimento social (Honneth, 1997).

Num cenário em que a escola continua a ser pensada e organizada pelos princípios modernistas da racionalidade e do individualismo, da burocracia e do anonimato, dos saberes formais e abstratos, as redes de sociabilidade geradas na escola (ou no caso desta pesquisa, também entre as escolas) são muitas vezes vistas como inesperadas ou entraves à ordem imposta (Perrenoud, 1995), uma vez que confere aos estudantes uma força coletiva para contornar ou infringir as normas exigidas pelo corpo docente, coordenação e direção das escolas, pais e inclusive, pelo Estado. E a exposição aos meios e às novas tecnologias deu aos jovens um poder que outrora não desfrutavam (Postman, 1983), o que permite articulações em rede a níveis nacionais e até mesmo supranacionais, até então sem precedentes (como exemplo o “Canal Secundarista” na rede social Facebook, onde jovens de todo o país se conectam em prol da melhoria no ensino público).

Por quais motivos então estes jovens se envolveriam em condutas que oferecem risco? Os ativistas do “Ocupa Escola” enfrentaram situações que vão de

conflitos no interior de seus lares, agressões físicas de movimentos contrários à ocupação das escolas, e confrontos com a polícia militar.

Porque, de acordo com Pais e Cabral (2004), elas possibilitam pôr em ação dotes de ousadia e de habilidade, logrando uma efetividade da qual carecem em situações rotineiras. A excitação do risco se alimentaria de uma “coragem de existir”. O que conta, para alguns jovens, é a possibilidade de em algum momento da vida se entregar a alguma atividade cuja visibilidade é incrementada pelo risco.

O “problema da participação juvenil” tem emergido como reflexo de uma conceptualização de carácter “instrumental” que se fundamenta numa “educação para o trabalho; trabalho para a consecução de uma cidadania normalizada; cidadania como categoria estável de direitos e obrigações” (Reguillo, 2004, p.50). Raramente essa problematização questiona o sentido do sistema de educação que temos, a transição e absorção desses jovens pelo mercado de trabalho, a desigual estrutura de oportunidades do sistema de emprego, a disparidade da qualidade de ensino entre escolas públicas e privadas, entre outros.

Com esta percepção notamos que estes jovens lutam por uma cidadania diferente daquela que lhes é oferecida. Daí que suas performatividades possam ser lidas como sinais de inquietação em relação a sistemas fechados que lhes ensombram o futuro (Stevenson, 2001 e 2003).

Quanto ao conceito de cidadania, esse pressupõe uma efetiva participação e filiação numa dada comunidade (Marshall e Bottomore, 1992), pressupõe também um reconhecimento comunitário dessa pertença. Falar de cidadania implica falar de identidades individuais (de uma pessoa, de uma voz, de uma posição, de uma subjectividade) e de identidades grupais (“nós”, que nos assemelhamos, em relação a “outros” que de nós se diferenciam) (Pais, 2005).

Tradicionalmente, o conceito de cidadania estabelece fronteiras e margens entre sociedades e grupos. Uns são enquadrados (os “incluídos”), outros desenquadrados (os excluídos, os marginais). Mas as margens são definidas a partir do

centro, isto é, de valores que são próprios de “nós” (os enquadrados) por contraposição a “eles” (os excluídos). (Pais, 2005).

“Um cidadão é um “igual” cuja autonomia deve ser reconhecida, cujos projetos devem ser respeitados” (Pais, 2005, p.66). Isto quer dizer que os “direitos” para serem reconhecidos têm de ser socialmente internalizados como viáveis na sua condição de possibilidade. “Somos cidadãos na medida em que sejamos capazes de levar em conta a atitude do outro, num reconhecimento que pressupõe intersubjetividade, trajetividade. E nem sempre as preocupações e aspirações dos jovens são levadas em consideração” (Pais, 2005, p.66). Por isso tornam-se críticos em relação aos direitos que porventura deveriam ter assegurados, como por exemplo uma educação de qualidade.

A cidadania não é exclusiva do “global relativo”. Onde ela se vive em toda a sua plenitude no absoluto local—um absoluto que tem sua manifestação no local. Para Deleuze e Guattari (1994), o absoluto confunde-se como lugar não limitado: não se trata de uma globalização ou universalização centradas em princípios abstractos ou em direitos de Estado; antes, trata-se de uma sucessão infinita de operações locais que dão lugar a uma cidadania participada.

À esta altura torna-se necessário novamente aludir às ciências geográficas, o que denota o carácter interdisciplinar desta pesquisa (no sentido de não somente agregar duas grandes áreas nomeadamente as ciências da educação e a geociências, mas em provocar um diálogo e interação entre as mesmas), e lembrar alguns conceitos anteriormente apresentados no primeiro tópico deste capítulo: a globalização, que seria uma suposta integração mundial pelo compartilhamento de informações através de redes (Santos, 2003); espaço, que representa a materialização de ideias e ações da sociedade sobre a natureza, e materializa diferentes tempos sociais (Santos, 1994); e território, definido por Haesbart (2007) como todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Pois é à luz dessas concepções que se concretiza e melhor se compreende o movimento “Ocupa Escola”.

De um lado temos o espaço representado pela polis, que remete para a ordem política, para a administração centralizada da cidade; de outro lado temos a urbs que pode se concretizar num território, que é o pulsar da cidade, esculpindo-se a si mesma, marcada por uma resistência ao controle da polis (Delgado, 1999).

A oposição urbs/polis é análoga à que Espinoza propôs entre potência e poder. A urbs é uma potência espinoziana, uma energia criativa. Os movimentos de urbs mostram quanto o poder da polis pode ser contestado. Esses movimentos podem ser massivos, como os que ocorrem em grandes manifestações sociais, ou constituir-se em micromovimentos que, à sua maneira, anunciam outros modos de vida. Quando a polis ganha consciência da urbs criam-se reais condições para o exercício da cidadania participada. É a polis que a tradição grega associava ao espaço público — um espaço pertencente a todos, cenário de um logos ao serviço da liberdade da palavra e do pensamento, espaço que remetia à praça pública— ,o ágora, onde se defendia o direito à igualdade na diversidade das formas de falar, de pensar, de sentir e de fazer (Pais, 2005,p. 60).

O processo de tomada de consciência destes jovens ocupantes em relação aos seus direitos como cidadão, o direito a um ensino de qualidade que os propicie um futuro melhor, faz com que concretizem em atos a ideia aqui colocada por Pais, é através das assembléias realizadas em uma praça pública, localizada em frente ao Colégio Estadual Davi Capistrano que ocorre a libertação da palavra e do pensamento. Local onde esses jovens debatem, tomam decisões, organizam-se como movimento, e integram a comunidade local tornando explícita à sua luta. Mediação essa que se insere no modelo afetivo de perspectiva crítica proposto por Burgess e Addison (2000), à medida em que empodera os estudantes a reconstruir o seu mundo de novas maneiras e aumentar a consciência e capacidade de tomar responsabilidades, tentando com que se percebam como cidadãos co-responsáveis por um melhor funcionamento de sua escola, e, conseqüentemente da comunidade em que habitam, através de todo o processo, da aprendizagem até o lidar com o público.

Os conceitos de espacialidade e territorialidade conotam com relações de poder e capacidades de inclusão e de exclusão. “As cidades são aglomerações nodais espacializadas, construídas em torno de uma disponibilidade instrumental do poder social. Elas constituem-se em centros de controle, sendo desenhadas para proteger e dominar, pondo em jogo uma sutil geografia de limites e confinamentos” (Soja, 1989, p.13). O que nelas verifica-se é uma submissão dos espaços públicos – onde se deveria potenciar a cidadania – a fluxos tecnofinanceiros da economia (Pais, 2005).

Os sistemas bottom-up, por sua vez, contrapõem-se aos modelos deterministas que são característicos dos enquadramentos impositivos. Tanto a aprendizagem quanto o atuar bottom-up (de baixo para cima, do povo para as instâncias de dominação estatal) dão-se no mundo da vida cotidiana, usando informação local que pode levar a um saber global. Nesse jogo, o mundo bottom-up está presente pelas possibilidades de auto-organização de comportamentos emergentes. Ao contrário do que acontece com as cidades planejadas de modo top-down, a vitalidade das cidades vem dos que informalmente circulam no espaço público da rua. E recorrentemente, a rua é reivindicada pelos jovens como um palco de cultura participativa (Pais, 2005).

Os jovens ativistas do “Ocupa Escola” descobriram no espaço de regulação da cidade uma oportunidade de produção de outros fluxos: os da expressividade performativa. E a expressão é uma forma de libertação, uma pressão que se exterioriza, um contramovimento de fuga à repressão (Martins, 2004). Além das ocupações, através dos protestos sociais realizados por esses jovens as ruas são transformadas em espaços que se reafirmam por usos libertos de instâncias, movimentos que se expandem movidos por um desejo de conquistas e expansão.

À medida que estes jovens pretendem, de forma integrada em rede, gerar melhorias em sua escola, e, conseqüentemente na comunidade em que se inserem, a partir dos seus recursos endógenos e auxiliados pelos recursos exógenos (como os universitários, professores, e estudantes de outras localidades), eles estão a tentar promover um desenvolvimento local. E para além de uma reformulação teórica dos paradigmas de desenvolvimento, esse conceito corresponde sobretudo a uma

multiplicidade assinalável de iniciativas de base local, a partir das quais, atores locais (neste caso, essencialmente os estudantes secundaristas), tentam encontrar respostas para os problemas enfrentados por sua comunidade (Albino, 2004), nomeadamente a precariedade da educação oferecida pelo CEDC.

CAPÍTULO II - PROCESSOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos perpassam pelo enquadramento do contexto científico-institucional do estudo, pela definição da melhor metodologia a ser desenvolvida, e a partir daí as técnicas e recolhas mais assertivas para conseguir alcançar os objetivos inicialmente definidos. A primeira decisão foi de que a investigação estaria inserida de acordo com os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo, em geral, diametralmente oposto em relação ao hipotético-dedutivo, ambos representam os dois principais paradigmas científicos em vigência na modernidade no que se refere às Ciências da Educação.

Este capítulo encontra-se dividido em três tópicos, como indica o fluxograma abaixo (Figura1): o primeiro, diz respeito aos critérios de definição pela escolha da metodologia qualitativa com fundamentos na hermenêutica, como a melhor opção para a estruturação desta pesquisa. Além disso, justifico a seleção estabelecendo uma breve comparação entre os paradigmas científicos fenomenológico-interpretativo e hipotético-dedutivo, traçando um paralelo entre a as ciências geográficas e da educação; o segundo tópico é referente ao rigor metodológico da investigação qualitativa, em que discutimos a importância da triangulação de dados para se obter credibilidade descritiva, interpretativa e teórica; e no terceiro tópico apresentamos o estudo de caso como a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho, uma vez que procura dar conta do caráter evolutivo e complexo dos fenômenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas (Yin, 2003). E a partir de então, introduzo as etapas que envolveram a investigação, nomeadamente a de preparação (I), que consiste na definição do dispositivo orientador, através da definição do objeto de estudo, dos objetivos, das questões de investigação, das técnicas de recolha de informação, do caso a estudar e interlocutores a contactar; a de desenvolvimento (II), que é relativa ao início do trabalho no terreno e diz respeito a recolha da informação (documental, entrevistas, observações) que vai servir de suporte à terceira fase subsequente; a de finalização (III), que consiste no tratamento dos dados empíricos.

CAPITULO II - PROCESSOS METODOLÓGICOS



Figura 1 – Fluxograma processos metodológicos

2.1 - Metodologia Qualitativa – O Estudo da Interpretação dos Atores Sociais

Este trabalho então enquadra-se na metodologia qualitativa, e assume a perspectiva indutiva, com fundamentos epistemológicos na (o mais importante não são os fatos em si, mas a interpretação que os atores envolvidos lhe atribuem) que se centra na compreensão progressiva do objeto de estudo, e sobre a qual essa investigação se debruça, uma vez que busca compreender as lógicas de ação inerentes à participação jovem no movimento estudantil “Ocupa Escola”, assim como depreender como se dá o processo educativo sob essas vias.

Como geógrafo de formação, foi interessante conhecer novas vertentes científicas e perceber como as diferentes ciências se apropriam de paradigmas

específicos que sejam capazes de interpretar e fornecer respostas aos seus fenômenos, ainda que sejam complementares de acordo com a contextualização histórica-geográfica em que se inserem, adequando paradigmas universais às necessidades e particularidades exigidas pela sua área de investigação.

Estabelecendo um breve paralelo entre a Ciência Geográfica e a Ciências da Educação, constatei que a Geografia Quantitativa apresenta características semelhantes ao modelo educacional Hipotético- dedutivo, ambas tendo como base o paradigma positivista, cujo mentor foi Augusto Comte e apresentava como alguns de seus pressupostos básicos regularidades estatísticas observáveis, noções científicas de explicação, previsão e controle, e pouca relevância aos aspectos subjetivos dos indivíduos (Coutinho 2005).

Na interpretação de Christofletti (1982), a Geografia Quantitativa se caracterizou pelo maior rigor na aplicação da metodologia científica embasada no positivismo lógico ou neopositivismo, no uso de técnicas de estatística e matemática, na abordagem sistêmica e no uso de modelos. Na perspectiva do paradigma hipotético-dedutivo, o objetivo central do conhecimento é de estabelecer relações causais entre as variáveis de um determinado fenômeno. O que segundo Amado (2013), implica uma investigação que partindo da teoria, começa por formular hipóteses, e seguidamente, avança pelo controle experimental e/ou estatístico dessas hipóteses prévias, procurando evidências empíricas que as confirmem. Trata-se pois de uma abordagem dedutiva, em que o que se pretende é provar uma determinada teoria.

Uma das vantagens do paradigma quantitativo é a de medir as reações de um grande número de pessoas a um limitado conjunto de questões expressas nos formulários estandarizados dos questionários, o que facilita a comparação e agregação dos dados, a análise estatística e a replicação dos estudos por pessoas ou equipes estranhas entre si. A quantificação tem como mérito o enriquecimento das Ciências da Educação com o uso de modelos matemáticos-estatísticos, inserção de computadores na análise e a busca por aprimoramento metodológico.

Reconhece-se com tudo, que ele apresenta um conjunto de limites a ser levado em consideração, como por exemplo: as perguntas de um questionário estão influenciadas pela visão de quem os constrói. Apesar de esforços que podem ser empreendidos para se alcançar uma maior neutralidade; o conhecimento baseado em análise estatísticas corresponde a um comportamento médio, que mil contingências próprias ao indivíduo e às circunstâncias matizam, ou até infirmam (Landsheere, 1986); e costumam ser criticáveis por retificarem a realidade social, serem reducionistas e mecanicistas (Hamel, 1994). É comum a crítica de que nessa modalidade a quantificação deixou de ser uma ferramenta auxiliar e passou o referencial básico das pesquisas, que tendem a se preocupar mais com os modelos matemáticos e com a estatística do que em compreender as relações sociais, culturais e espaciais que envolvem a investigação.

Todas essas críticas e questionamentos acima relatadas levam ao fortalecimento e valorização acadêmica do paradigma fenomenológico-interpretativo, que coloca-se em relação ao anterior numa posição diametralmente oposta. Da mesma forma, que a Geografia Humanista se opõe em relação à Geografia Quantitativa. Ambas são embasadas na fenomenologia e procuram valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares. A preocupação em relação à cultura está geralmente presente, relacionada com a vida social e a transmissão dos conhecimentos e das regras de conduta.

O quantitativo é substituído pelo qualitativo, termo que implica numa ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são mensuráveis em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência. Portanto, o que é central nesse tipo de investigação é a compreensão das intenções e das significações que os seres humanos colocam nas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Fica implícita a ideia de que a ação e realidade humanas se constituem em fenômenos tão complexos

que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende o paradigma hipotético-dedutivo, não seria suficiente para a sua abordagem (Estrela, 2007).

Apesar de apresentar elevado grau de subjetividade, tende a ser o paradigma científico pedagógico privilegiado pelos cientistas da educação, e, além disso, enquadra-se perfeitamente aos moldes desta investigação, uma vez que o foco é a compreensão das intenções e das significações que os estudantes envolvidos no movimento “Ocupa Escola” colocam em suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem, quer sejam outros estudantes do movimento, civis que os apoiem, a comunidade em que se inserem, os pais e responsáveis, estudantes do movimento “desocupa”, o corpo docente e administrativo das escolas ocupadas, os políticos aos quais reivindicam melhorias, entre outros.

Nesse caso, há um peso determinante nos processos de recolha e análise de dados, o meu papel central como investigador, ao retorno ao contexto até se obter a chamada saturação de dados, seja através de encontros presenciais ou virtuais, e análise constante das interpretações efetuadas, a fim de se obter uma triangulação de dados, que vai conferir credibilidade à pesquisa, tema que será posteriormente abordado.

No que tange aos paradigmas dos movimentos sociais, a pesquisa buscou seguir os passos proposto por George Rudé, teórico europeu que se insere na corrente histórico-contemporânea. Seu guia metodológico propunha a localização do evento em seu contexto histórico; delimitar a composição e dimensão da multidão atuante segundo os grupos sociais que os compõem; estudar tudo que disser respeito ao movimento e leve à sua compreensão; analisar o grau de eficácia da repressão, onde se pode observar o grau de efetividade do domínio social e a capacidade de organização dos revoltosos; e estabelecer a cronologia do movimento comparando-o a outros fenômenos similares.

2.2 - Investigação Qualitativa e o Rigor Metodológico

No entanto, o paradigma fenomenológico-interpretativo sobre o qual se estrutura este trabalho apresenta certa problemática quanto à validade da investigação, que pode ser sintetizada nas seguintes questões: o valor da verdade, a forma de se estabelecer confiança na verdade das descobertas de uma investigação particular; aplicabilidade, a forma como aplicar as descobertas de uma investigação particular a outros contextos; consistência do método, determinar se as descobertas de uma investigação se repetiriam de um modo consistente caso fosse realizada novamente com os mesmos participantes e no mesmo contexto; e a neutralidade, se o grau em que as descobertas resultam não se devem às inclinações do investigador (Amado, 2013).

A partir destas reflexões, novamente estabeleci comparação entre as Ciências da Educação com as demais áreas de produção científica. Desta vez, com a Fisioterapia, em que as pesquisas valorizadas no meio acadêmico são determinadas pelo afastamento do pesquisador na aplicabilidade do método que se propõe investigar, geralmente realizada por outros cientistas ou estudantes da área, conferindo dessa forma certa neutralidade referente à análise dos resultados. Quanto à educação, e às ciências humanas de maneira geral, especialmente quando se refere ao paradigma fenomenológico-interpretativo, notei que esse afastamento supostamente ideal não se faz possível na prática, e são precisas outras estratégias a fim de se alcançar uma maior neutralidade, e conferir credibilidade à pesquisa.

Seja qual for o paradigma vigente, haverá sempre a necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões que se chega, a adequabilidade das repostas dadas e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados (Guba, 1989).

Assim sendo, investi no processo de triangulação de dados, premeditando a ocorrência dos seguintes cruzamentos: dos dados registrados com base em vários métodos e técnicas e a partir de várias fontes, da perspectiva de vários informantes

dos movimentos “Ocupa Escola”, dos dados e interpretações obtidas através das análises qualitativas (e dos poucos dados quantitativos, referentes ao número de escolas e estudantes envolvidos), e da utilização da conclusão de diversos investigadores sobre os conceitos abordados nesta pesquisa. Desta maneira, alcancei credibilidade descritiva, interpretativa e teórica.

2.3 - Metodologia da Investigação – Estudo de Caso

O estudo de caso configurou-se como a perspectiva metodológica mais adequada para construir e compreender o objeto de estudo da investigação, a forma como as dinâmicas participativas ocorrem inseridas no movimento “Ocupa Escola”, e assim obter a informação pertinente de modo a responder às questões de pesquisa. O estudo de caso é uma metodologia que procura dar conta do carácter evolutivo e complexo dos fenômenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas (Yin, 2003).

De acordo com esta perspectiva, é uma investigação que se assume particularística, ou seja, que se debruça deliberadamente e descreve uma situação específica que se supõe ser única ou especial, ao menos em certos aspectos e cujos resultados emergem da análise dos dados procurando descobrir o que há nela de desconhecido, mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (Pontes, 2006), no caso, as dinâmicas participativas e como se dariam os processos educativos dentro deste movimento social abordado.

Optei então por descrever as etapas do desenvolvimento da pesquisa sob forma de diário, e seguindo os pressupostos de Yin (2003), segundo o qual as investigações baseadas em estudos de caso devem apresentar as três seguintes etapas cronologicamente já realizadas: a primeira é a etapa de preparação; a segunda é a

etapa de desenvolvimento, e a terceira é a etapa de finalização, que consiste no tratamento dos dados.

2.3.1 - Etapa da Preparação

A etapa da preparação consiste na definição do dispositivo orientador da investigação, através da definição do objeto de estudo, dos objetivos, das questões, das técnicas de recolha de informação, dos casos a estudar e dos interlocutores a contactar. São essas opções que procurarei explicitar de seguida. A explicitação dos procedimentos adoptados durante a pesquisa é um elemento essencial para assegurar o rigor metodológico, conforme se referiu anteriormente.

Neste primeiro momento, e por influência de minha integração no grupo de pesquisa CONverCIDADE (oriundo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e cujo foco é pesquisar as dinâmicas de participação jovem na sociedade), decidiu-se que a participação jovem em meio social seria o objeto central a ser estudado e desenvolvido na investigação que culminaria nesta dissertação.

O passo seguinte se deu à junção de três fatores: a minha nacionalidade brasileira, os inúmeros movimentos sociais que estavam a eclodir no Brasil, e o fato que de estaria no Rio de Janeiro por um período de três meses, entre junho e setembro de 2016, o que permitiria o acompanhamento de alguns desses movimentos e a realização de pesquisas de campo. Dessa forma, em conjunto com o grupo de professoras/pesquisadoras, decidiu-se que o movimento “Ocupa Escola”, realizado por alunos secundaristas que ocupavam os seus respectivos espaços escolares por reivindicações de direitos estudantis, seria o instrumento para que analisássemos as diferentes formas e dinâmicas que envolvem as participações de jovens.

Na sequência, a partir de reuniões com a professora/orientadora foram definidos em conjunto, os objetivos geral e específicos deste trabalho, como dispostos na tabela abaixo:

OBJETIVOS
<p>GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreender as dinâmicas participativas que ocorrem no movimento social “Ocupa Escola”.
<p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> . Apreender o funcionamento desse movimento, e constatar as suas maiores fragilidades e potencialidades. . Compreender as razões pelas quais essas dinâmicas sociais ocorrem. . Perceber as principais demandas e aspirações dos jovens envolvidos. . Entender como ocorre o processo educativo através da participação num movimento social.

De modo a concretizar os objetivos identificados, procurou-se responder a uma questão central, que foi desdobrada em questões mais específicas, no sentido de se obter a informação que permita concretizar o objetivo geral.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
<p>CENTRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> . Que dinâmicas participativas ocorrem no movimento social “Ocupa Escola”?
<p>ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> . Como ocorre o funcionamento dessas dinâmicas? . Quais as maiores fragilidades e potencialidades deste movimento social? . Por que ocorre o movimento “Ocupa Escola”? . Quais as principais reivindicações e aspirações que estes jovens pretendem alcançar? . Como o movimento “Ocupa Escola” se constitui como um processo educativo, junto dos seus intervenientes?

Seguindo os pressupostos de Yin (2003), a próxima precaução a ser levada em consideração, e de extrema relevância uma vez que confere credibilidade à pesquisa,

se deu pela definição das técnicas de recolha de dados, ou seja, qual seria a melhor maneira para recolhermos as informações pretendidas com as questões de investigação.

As primeiras pesquisas para uma melhor compreensão do movimento se deram pela plataforma virtual, através de grandes sites como “Agência Brasil”, “Brasil de Fato”, e “El País Brasil”, onde pude agregar alguns dados fundamentais para compreender os principais fatores impulsionadores do “Ocupa Escola”, e como se propagaram as ações que resultaram na ampliação do movimento para quase todo o país.

Com um olhar mais aprofundado acerca desta prática estudantil, tornou-se perceptível que o melhor espaço de atualização sobre estas dinâmicas se dava através das redes sociais, especialmente o Facebook, em que há um grupo de alcance nacional chamado “canal secundarista”, onde são postadas frequentemente matérias, notícias e vídeos referentes ao movimento, e cujo objetivo é unificar as escolas através de uma ampla rede de apoio, divulgar e ajudar nas diferentes reivindicações, e dessa forma fortalecer o “Ocupa Escola”.

Além disso, todas as escolas envolvidas no movimento criaram páginas próprias que são passíveis de serem encontradas através do símbolo # (hashtag) acrescido da palavra “ocupa”, mais o nome ou sigla da escola em questão. Por exemplo, a página oficial da escola analisada nesta investigação é encontrada no Facebook através do “#ocupadavidcapistrano”. Dessa forma, todas elas mantinham um canal aberto entre si, organizando-se em rede, e noticiando suas particularidades (conquistas, realização de passeatas, assembleias, reivindicações, etc.). Trata-se de uma nova forma de produzir e transformar o espaço, e estabelecer novas formas de relações sociais, que em muitos casos se restringem a relações virtuais (Pereira & Herschmann, 2002).

Todo esse processo de comunicação é facilitado e torna-se possível conforme se acelera a velocidade da circulação, mediada pela técnica, em particular pelas novas formas de tele-comunicação e comunicação mediada por computadores (redes) que constituem a "base material" do "espaço de fluxos" do atual sistema capitalista. Isto

leva autores como Manuel Castells (1996) a denominar a sociedade atual como uma sociedade-rede, pautada naquilo que Milton Santos (1994) denominou meio técnico-científico informacional (Haesbaert, 2007).

Ainda em Portugal, foram previamente selecionadas através do Facebook, 5 escolas estaduais e secundárias que estivessem a participar do movimento, e os dois principais critérios de escolha nessa etapa foram: a localização geográfica, ou seja, pertencer à região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro (o que facilitaria as minhas visitas presenciais ao espaço, não limitando o contato somente às vias virtuais); além do ativismo apresentado por esses alunos, ou seja, priorizamos as páginas com mais eventos e informações. A partir dessa escolha, uma vez no Rio de Janeiro, contataria as mesmas, até atingir o objetivo final de realizar a pesquisa de campo em apenas uma delas. Se faria necessário ainda, estabelecer contato com o corpo administrativo responsável pela escola selecionada a fim de se obter autorização para a realização deste trabalho.

Após reuniões com os membros do grupo de pesquisa CONverCIDADE, decidiu-se que a melhor técnica para recolher as informações pretendidas seriam as entrevistas. Através das entrevistas, pode-se, por um lado, obter informação sobre uma determinada situação e, por outro lado, compreender os quadros conceituais dos interlocutores que disponibilizam a informação. Nesta investigação as entrevistas têm por finalidade a recolha de informações que nos permita caracterizar as dinâmicas participativas apreendidas pelos jovens, e como ocorre o processo educativo dentro do movimento “Ocupa Escola”.

No âmbito deste estudo optou-se pela realização de entrevistas grupo-focal ou grupos de discussão, que é um método de investigação social já consolidado, e que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. É agora extensamente aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação acadêmica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem

questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe (Morgan, 1997).

2.3.2 - Etapa do Desenvolvimento

Esta etapa da pesquisa é relativa ao início do trabalho no terreno e diz respeito a recolha da informação (documental, entrevistas, observações) que vai servir de suporte à terceira fase subsequente. Teve seu início em junho de 2016, momento em que eu novamente estava presente no Brasil. Concomitantemente, o movimento “Ocupa Escola” também se encontrava em sua segunda fase, iniciado no primeiro semestre daquele ano (mais especificamente em abril), desta vez com maior difusão pelo estado do Rio de Janeiro, e cujo estopim foi o anúncio de que a verba estadual destinada à educação diminuiria em cerca de 9%.

Na primeira semana deste mês, após a pesquisa virtual anteriormente mencionada, entrei em contato através de mensagens pelo Facebook com as páginas de 5 escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da UERJ (Cap-UERJ), Colégio Estadual Joaquim Távora, Colégio Estadual Baltazar Bernardino, Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), e o Colégio Estadual David Capistrano (CEDC). A escolha por essas páginas se deu pelo cyberativismo apresentado pelas mesmas quanto ao movimento.

A mensagem encaminhada a todos continha o mesmo e seguinte conteúdo: “Olá, sou Rodrigo Oliveira, ex-professor de Geografia da prefeitura do Rio de Janeiro, e atualmente curso mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Meu tema de pesquisa é a participação jovem em sociedade, e gostaria de saber se podemos combinar um encontro na escola em processo de ocupação, para que possamos ter uma conversa descontraída sobre esse movimento estudantil. E parabéns pela iniciativa!”.

Das cinco escolas procuradas apenas três replicaram às mensagens, e então combinei visitação ao Colégio de Aplica o da Universidade Do Estado do Rio de Janeiro (Cap-UERJ), ao Instituto de Educa o Professor Ismael Coutinho (IEPIC), e   Escola Estadual Davi Capistrano (EEDC), que aconteceram nesta respectiva ordem. O movimento se autodenomina horizontal, sem lideranças, e se organizam periodicamente através de assembleias em que cargos específicos são atribuídos, de forma voluntaria. Assim, a primeira conexão se deu com os três alunos que eram responsáveis pela m dia social das escolas citadas. Ressalto que nessa época em questão as escolas estavam em período de greve e ocupada pelos alunos, a maioria com idade inferior a 18 anos. Não havia nesse momento possibilidade de contato com o corpo docente e administrativo das escolas objetivando adentr -las para conhecer de perto o “Ocupa Escola”.

O primeiro encontro se deu com a Milena do Cap-UERJ na datade 15 junho de 2016. A mesma argumentou que o movimento Ocupa se encontrava enfraquecido por algumas questões, nomeadamente a época do ano (era quase julho, quando normalmente ocorrem as férias letivas de meio de ano com dura o de duas semanas); uma liminar da justiça que deliberava as desocupa es no estado do Rio de Janeiro; e o tempo de ocupa o da escola que já se alongava há quase 4 meses. Expliquei que havia interesse em entrevistar alguns estudantes, mas segundo Milena seria muito difícil reunir um grupo de colegas nessa altura mencionada. Em contrapartida, fui informado que o Colégio Estadual David Capistrano (CEDC) encontrava-se ativo na ocupa o, e me indicou nomes e perfis no Facebook de alguns alunos que eu poderia contatar com a finalidade de realizar a entrevista. Esse primeiro contato com uma estudante do “Ocupa Escola” não foi gravado (mas teve como resultyado registros de campo), e aconteceu no campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pois a aluna não se sentiu segura em abrir a escola nesse primeiro momento em fun o das diversas represálias pelas quais o movimento vinha passando. A sugestão do ponto de encontro se deu por mim, por ser ex-aluno da universidade em questão, por ser um lugar público e seguro, e se localizar próximo ao Cap-UERJ.

A segunda visita ocorreu no dia 16 de junho no IEPIC, localizado em Niterói. Após combinação prévia por mensagem, estive na escola no horário estipulado, às 19 horas, mas não fui atendido pelos alunos. Insisti por alguns minutos, mas não obtive qualquer resposta. Após o ocorrido, recebi uma mensagem via Facebook com um pedido de desculpas, pois os alunos haviam determinado em assembleia que não permitiriam a entrada de estranhos ou abririam o portão da escola a partir das 17 horas da tarde por medo das ações violentas do movimento Desocupa.

O terceiro encontro se deu em 17 de junho no EEDC, localizado no bairro de Santa Bárbara, cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Fui bem recepcionado pela Taís, a mesma que havia conversado por mensagens, e que prontamente abriu as portas da escola para apresentar as instalações que os alunos haviam improvisado (como dormitórios, área para doações de alimentos e material de limpeza, entre outros) em função do “Ocupa Escola”. A partir desta conversa inicial, fui convidado a retornar ao colégio mais algumas vezes (somando ao todo 4 visitas), momentos em que pude participar ou experienciar, ainda que como observador, de algumas das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Como eles mantiveram um cronograma de atividades que contemplava conteúdos sob vias de educação não formal, ofereci ao grupo de alunos desta escola um trabalho de campo na região do maciço da Tijuca, em que se encontra a floresta da Tijuca, uma das maiores do mundo localizadas num perímetro urbano. Desta forma, num domingo, em 3 de julho, organizei uma aula ao ar livre para um grupo de 23 alunos (alguns poucos de outras escolas ocupadas), cujo objetivo era discutir a ocupação urbana da cidade do Rio de Janeiro vinculada aos seus aspectos físicos (a montanha, o mar e a floresta), e as melhores maneiras de transformar uma urbanização desordenada em sustentável.

Portanto, nesta investigação o “caso” é representado pelo CEDC, e o estudo de caso aqui depreendido visou compreender as dinâmicas de participação juvenil que ocorrem neste movimento social, assim como perceber como se dá o processo educativo no “Ocupa Escola”, e recorrer à identificação do discurso dos atores

envolvidos, numa tentativa de captar os seus quadros de referência e a percepção que têm dessas experiências. Recapitulando, os instrumentos utilizados para tal serão entrevistas grupo-focal, análise documental e notas de campo (realizadas em todas as etapas do processo). Parece-me importante triangular a informação para dar uma maior consistência à análise. Esta triangulação deriva da recolha e análise cruzada dos dados, com base no recurso a vários métodos e a diferentes interlocutores (Hammel, 1994).

Uma vez que o “caso” havia sido definido, e já havia vivenciado o cotidiano da escola ocupada, o próximo passo seria a realização da entrevista com um grupo de 10 alunos voluntários (decidido entre os próprios alunos em uma assembleia). A essa altura, já em princípios de agosto, a escola estava novamente desocupada e seguindo o fluxo das aulas formais concernentes aos parâmetros curriculares impostos pelo Ministério da Educação (MEC). Isto posto, foi necessário requisitar autorização à direção para que a realização da entrevista pudesse ocorrer nas acomodações da escola. Compareci à reunião com a diretora numa quinta-feira, 5 de agosto, e fui reencaminhado para a secretaria de educação do estado, pois a permissão da gravação deveria partir deles. A partir desta data foram precisas duas semanas para conseguir agendar uma visita no escritório da secretaria de educação, visita essa que ocorreu em 19 de agosto e durou apenas 5 minutos, pois não estavam a permitir qualquer registro formal que abordasse o caso das ocupações da escola com a alegação de que poderia influenciar novas ocorrências.

Em consequência, ficou decidido que a entrevista aconteceria em uma praça pública, localizada em frente a CEDC, mesmo local inclusive em que ocorriam as assembleias estudantis para a deliberação de assuntos relativos ao movimento. A grupo-focal, ocorreu em primeira de setembro, quinta-feira, às 14 horas, após o turno diurno de aulas da EEDC. Lembro novamente que na altura da entrevista, a escola já se encontrava desocupada, mas que de acordo com as palavras dos secundaristas, o movimento continuava “vivo e vigilante”. A transcrição desta entrevista, produto maior deste trabalho, assim como os resultados obtidos pela mesma, tratados e

discutidos, são encontrados, respectivamente, no anexo A, e no capítulo III desta dissertação.

Destaco, que todas as medidas investigativas em relação aos alunos seguiram os pressupostos do instrumento de regulação ético-dontológica, a carta ética, proposta pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Pois A emergência de uma identidade segunda é essencial à consolidação de uma comunidade científico-educacional e à definição de uma especificidade transversal das ciências da educação, que instaure progressivamente práticas e atitudes comuns de investigação” (Nóvoa, 1991).

Todos os estudantes que compunham a entrevista foram plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspectos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização em qualquer altura da investigação. Desta forma, foram resquisitadas as autorizações dos responsáveis dos alunos que eram menores de idade, e dispus-me a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação.

Informei ainda, que os participantes poderiam desistir de sua participação a qualquer momento, sem qualquer inconveniente. O que de fato ocorreu num segundo momento da entrevista grupo-focal, relativo à componente escrita, em que dois estudantes optaram por não participar, por falta de tempo, pois tinham outros compromissos após o turno de aulas.

Também clarifiquei aos estudantes e responsáveis, que eles tinham direito à privacidade, discrição e anonimato, e que os dados fornecidos seriam totalmente confidenciais. No entanto, todos os participantes, sem exceção, renunciaram voluntariamente a este direito, o que em minha opinião reforça a identidade deste movimento coletivo, que aparentemente não receia a exposição na luta por seus direitos.

A escolha pela técnica de entrevista grupo-focal se deu por representar uma fonte primária de informação qualitativa, combinada habitualmente com outros

métodos e incorporada numa abordagem de estudo de caso. A técnica dos focus groups adapta-se bem aos casos em que os tópicos em avaliação e as questões a serem abordadas dão origem a opiniões divergentes, mas em que a discussão pode conduzir a um ponto de vista mais profundo e mais ponderado. O formato típico envolve um grupo relativamente homogêneo de cerca de seis a dez pessoas que se reúnem por um período de cerca de uma hora e meia a duas horas. A interação do grupo é moderada por um avaliador ou investigador que estabelece os tópicos ou perguntas para discussão (Greenbaum, 1998). No caso, desempenhei o papel de moderador, com o auxílio de uma amiga também educadora, para conferir mais fluidez à entrevista.

A intenção é que ao partilhar e comparar as suas experiências e pontos de vista, os estudantes participantes geram novos conhecimentos e entendimentos. O método permite ao avaliador examinar as diferentes perspectivas dos participantes, à medida que estas forem sendo construídas pela sua participação dentro de uma rede social, e examinar a forma como as discussões se vão configurando em conversas que decorrem naturalmente num contexto de grupo. Estes grupos constituem uma forma de avaliação participativa, e através dele as conclusões do estudo serão mais credíveis e mais fáceis de serem aceites (Finch, Lewis, 2003).

Para tal, se fez necessária a elaboração de um guião de entrevista (anexo A) a ser realizado na modalidade focus group. O guião divide-se em duas componentes (oral e escrita), foi elaborado em conjunto com as demais educadoras/investigadoras do projeto CONverCIDADE e colocado em prática em primeiro de setembro de 2016 com um grupo de 10 alunos. A componente oral da entrevista foi dividida em três partes: a primeira parte em que realizei a legitimação da entrevista, clarifiquei os objetivos, solicitei a gravação e busquei motivar os envolvidos; a segunda parte envolvia questões relativas ao movimento “Ocupa Escola” (motivações a participar, principais experiências, maiores dificuldades, entre outras); e a terceira parte relacionada à participação e cidadania (como participam socialmente enquanto jovens em outros campos, quais aspirações futuras, etc.). A componente escrita da entrevista continha apenas quatro questões também relativas ao tema participação jovem, e

forneceu um registro escrito, além do oral, com as opiniões dos estudantes (nesta etapa, dois entrevistados optaram por não participar, e alegaram falta de tempo para tal tarefa).

Ressalto a importância do levantamento bibliográfico (que esteve presente em todas as etapas da investigação), da recolha e análise documental nos sites de alguns dos principais jornais em circulação por meio virtual no Brasil, e das notas de campo produzidas em todas as visitas às escolas, à secretaria de educação, e no trabalho de campo da Floresta da Tijuca, além das observações feitas através do acompanhamento frequente das páginas das escolas ocupadas e do Canal Secundarista no Facebook, sempre a postar atualidades em vídeos e notícias. Todos de extremo valor no sentido de agregar dados e informações sobre o movimento estudantil investigado, e proporcionar uma triangulação de dados que confira uma maior transparência e credibilidade ao trabalho.

2.3.3 - Etapa da Finalização

As informações anteriormente recolhidas vão permitir chegar à esta última etapa, da finalização, que consiste no tratamento dos dados empíricos, e que de acordo com Yin (2003) pode adotar duas modalidades: a descrição do caso estudado, que deve permitir traçar a evolução dos acontecimentos; a análise dos dados, que é suportada num nível de abstração superior e deve possibilitar a inteligibilidade do objeto de estudo. Assim como nas fases anteriores, não há fórmulas prontas a aplicar. E devido à sua exponencial importância, por se tratar do produto final desta dissertação, será destacada no capítulo III.

CAPÍTULO III – O MOVIMENTO SOCIAL “OCUPA ESCOLA”

Este capítulo será dividido em dois tópicos. No primeiro deles finalmente abordaremos detalhadamente o movimento social estudantil que é objeto de estudo deste trabalho: o “Ocupa Escola”. Serão destacados os fatores que desencadearam a sua ocorrência, as proporções que atingiu a nível nacional, as formas de organização, principais reivindicações e dinâmicas participativas, e distinguiremos as três fases pelas quais o movimento atravessou até o momento de conclusão desta pesquisa.

O segundo tópico é reservado à análise das informações obtidas e recolhidas nas duas primeiras etapas desta investigação (nomeadamente preparação e desenvolvimento, discriminadas no capítulo anterior, referente aos processos metodológicos), ou seja, consiste na etapa da finalização de acordo com os pressupostos de Yin (2003), onde serão apresentados os resultados através do tratamento dos dados empíricos.

3.1 – As Fases do Movimento “Ocupa Escola”

Optamos por iniciar essa breve descrição histórica e cronológica da ocorrência deste movimento com um exemplo da produção cultural realizada por estes estudantes ativistas no âmago do processo de lutas das ocupações. Uma música escrita e amplamente entoada pelos participantes no que aqui nomearei como primeira fase do movimento:

“Salve família, secundarista na voz

Vai segurando

De São Paulo pro mundo, a rua é nossa

Você tem sede de que?

Eu quero outra escola

Não mexe com quem tá quieto

*Acordei, olhei pro lado, vi manifestação, e do outro lado uma pá de ocupação
Enquanto gritavam felizes é campeão, outros apanhavam e lutavam pela educação
Política, desinteressante, causada pela corrupção, Indigna, indigna, indignação
Qual seria o tema do debate em questão: gol da Alemanha ou senador do mensalão?
Suor, cansaço causado pela exaustão, fome e morte causada pela ambição.
Enquanto nas ruas o que se vê é opressão, e na mídia alienação
E quem será o culpado em questão?
Aquele que é eleito ou o que voto na eleição?
Direita tropa de choque, em cima o governo fascista. Esquerda argumentação, embaixo os secundaristas (refrão
2x)
Ocupar e resistir, ocupar e resistir (refrão 4x)
Quantos lutaram e faleceram, mais de mil?
Aqui vai virar o Chile ou o Chile vai virar o Brasil?
Memorável, a luta consciente, e coincidentemente incrível
E vai saber, descobri que a única coisa que cresce mais que a inflação é o genocídio
Só pra deixar bem claro irmão, não tem arrego
Você tira minha escola e eu tiro o seu sossego.
(YouTube a, 2015)*

3.1.1 - Primeira Fase

Esse movimento social de educação não formal é constituído essencialmente por estudantes secundaristas de escolas estaduais que decidiram por ocupar os espaços físicos das escolas que frequentam em busca de melhorias no ensino público.

Ao longo dos últimos anos, a gestão do então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, reeleito em 2015, especializou-se em fechar salas de aula (Capuchinho, 2015). Sob a justificativa de uma racionalização do ensino público, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aprofundou tais medidas e, no final de setembro de 2015, anunciou os planos de uma reorganização escolar que, incluía o fechamento imediato de quase uma centena de unidades de ensino, impactando mais 310 mil alunos e 74 mil professores (Travitzki, 2015).

No dia 9 de novembro de 2015, um grupo de alunos iniciou o movimento ao ocupar a Escola Estadual Diadema, na Grande São Paulo, o que se repetiu no dia seguinte com a Escola Estadual Fernão Dias Paes (área nobre da capital paulistana) para protestar contra este projeto, que previa a implantação de um novo sistema de ciclos (em que cada escola passaria a oferecer somente um dos ciclos da educação (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, ou Ensino Médio). Rapidamente o movimento ganhou a adesão de demais estudantes, alcançando um ápice de mais de 200 escolas ocupadas no mês seguinte (Melito, 2016). Considero válido ressaltar que essa tática de ocupação havia ocorrido anteriormente no Chile, servindo de inspiração aos estudantes brasileiros, tendo muitos destes grupos inclusive traduzido e divulgado o manual chileno intitulado “Como ocupar uma escola” (Antunes, 2016).

No mês seguinte, de acordo com uma pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha, a popularidade do governador Alckmin caiu para 28%, e pela primeira vez o nível de desaprovação do governo foi maior que o de aprovação. Ainda na mesma pesquisa, quando questionados sobre a reestruturação escolar, 61% dos entrevistados se disseram contra o projeto e 55% apoiaram a ocupação escolar (Catini, Mello, 2016).

Em janeiro de 2016, uma conquista dos estudantes levou ao que parecia ser o fim do movimento: o Ministério Público e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo entraram com uma ação civil pública na justiça pedindo a suspensão da reorganização escolar, o que levou gradativamente à desocupação das escolas por parte dos alunos. A mobilização resultou em 213 escolas ocupadas e levou à queda do secretário de educação do estado, Herman Voorwald (Sordi e Moraes, 2016).

No entanto, em abril de 2016, alunos de escolas estaduais dos estados de Rio de Janeiro e Goiás, e inspirados pelo movimento ocorrido na capital paulista, decidem promover ocupações para protestar contra problemas na infraestrutura dos prédios e falta de professores. Ainda nesse mês o movimento renasce em São Paulo, desta vez para protestar contra a falta de merenda. Em maio, o movimento cresce ainda mais, dessa vez se espalhando pelos estados da região sul do país, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Figura 2). A adesão de diferentes estados e estudantes de

3.1.2 – Segunda Fase

As reivindicações dos estudantes cariocas tiveram como estopim o anúncio de que a verba estadual destinada pelo governo do estado do Rio de Janeiro à educação diminuiria em cerca de 9% no ano de 2016. A partir disso, o movimento começou, para fazer com que uma lista de reivindicações, a maioria relacionada à infraestrutura e condições de trabalho dos professores e funcionários, fosse atendida. Ainda no mês de abril, 40 escolas estaduais já se encontravam ocupadas (Melito, 2016).

Nesta fase do movimento se insere a pesquisa que deu fruto a esta dissertação. O estudo de caso é representado pelo Colégio Estadual Davi Capistrano, localizado em Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, cujos alunos decidiram ocupar objetivando o atendimento de algumas reivindicações específicas que envolviam de uma maneira geral melhorias na infraestrutura do prédio da escola e na qualidade do ensino. Os contatos estabelecidos, e dados recolhidos compreendem o período entre junho e setembro de 2016, contexto que foi discriminado no capítulo referente aos processos metodológicos. Em função disso, muitas das informações aqui disponibilizadas não são oriundas somente dos sites pesquisados e artigos publicados, mas também dos relatos dos alunos (através da entrevista ou relatos e vídeos via Facebook) e de minha experiência e imersão no movimento neste período.

Quanto à logística, os alunos dividiram-se em comissões que ajudam a limpar o colégio, garantir a segurança, a comunicação e a alimentação dos estudantes envolvidos na iniciativa. Auto-denominam-se um movimento horizontal, sem lideranças, e todas as resoluções são definidas em assembleias e por maioria de votos.

Embora cada escola tenha uma lista específica de reivindicações, algumas exigências são compartilhadas por todo o grupo: em relação à infraestrutura, reclama-se das salas de aula super lotadas, falta de manutenção nas instalações, merenda precária, falta de vagas diurnas para o Ensino Médio; em muitas escolas é requisitado o ajuste salarial de professores e servidores públicos da área da educação; uma gestão mais democrática do ensino, muitas escolas ocupadas têm como reivindicação a

eleição direta da comunidade escolar para a direção da escola; e pedem ainda a garantia de que as aulas seriam repostas após o fim das ocupações.

Em maio, já havia um montante de 67 escolas ocupadas e várias unidades de ensino tiveram suspensas as aulas do currículo formal (Figura 3). O movimento consistiu ainda em levar a mobilização estudantil para as ruas para conferir maior visibilidade às reivindicações e procurando unificar as ocupações das escolas. Dessa forma, manifestações ocorreram em avenidas movimentadas da cidade do Rio de Janeiro, como a ocorrida em 21 de maio no Largo do Machado, em que se podiam notar cartazes com os seguintes dizeres: “tira das olimpíadas e investe na educação”, e “educação precarizada, nossa resposta: escola ocupada” (Catini, Mello, 2016).

Como uma das formas de resistência, foi comum a confrontação desses protestos pela ação da polícia militar estadual (PMRJ), muitas vezes utilizando de força bruta para mobilizar a ação dos estudantes, chegando a ser relatado o uso de bala de borracha e gás lacrimogêneo (Antunes, 2016).

Além disso, numa direção oposta, surgiu o movimento “desocupa”. Formado por um grupo de alunos contrário à iniciativa, que discordam da ocupação e pedem outras formas de protesto para que se obtenham melhorias nas unidades de ensino da rede estadual, ou que simplesmente desejam o retorno regular das aulas. Esse movimento agiu por diversas vezes de forma a difamar a ocupação, como relatado na entrevista grupo-focal realizada com os alunos da C.E. Davi Capistrano: vandalizavam o espaço das escolas, quebravam vidraças, jogavam lixo, entre outros atos.

Numa tentativa de estabelecer um diálogo entre os estudantes de ambos os movimentos, alguns alunos do “ocupa” realizaram uma assembleia para discutir possíveis alianças e acordos, momento que foi registrado em vídeo publicado no YouTube pelo “Canal Secundarista”.

Em relação à unificação do movimento, os estudantes organizaram-se através de redes virtuais, espaços onde são postadas as notícias e atualizações sobre as ocupações, e agem de forma a fortalecer e apoiar uns aos outros. Para tal, o principal

veículo utilizado é a rede social “Facebook”, onde foram criadas inúmeras páginas que representassem cada espaço ocupado, e que podem ser visualizadas da seguinte forma: o símbolo de hashtag + ocupa + o nome ou sigla da escola, como exemplo da unidade pesquisada em questão #ocupacapistrano (derivada do Colégio Estadual Davi Capistrano).

Com a suspensão da maioria das aulas referentes ao currículo formal de ensino, os estudantes estabeleceram alternativas que mantivessem o processo de ensino-aprendizagem, mas dessa vez valorizando medidas pedagógicas relativas a uma educação não formal, ainda que em grande parte acontecesse dentro dos muros da escola. Cada colégio apresentou programação distinta de acordo com os interesses manifestados pelos participantes. Por exemplo, na unidade Tijuca do Colégio Pedro II, foram realizados debates e oficinas de arte abertos a comunidade local, além disso, “aulões” para os discentes do terceiro ano que realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em busca de uma vaga na universidade. É importante ressaltar que uma grande quantidade de professores (não necessariamente docentes das escolas ocupadas), e muitos universitários em processo de formação cooperaram com as suas habilidades para que essa troca de conhecimento pudesse ser efetivada.

Concomitantemente, os profissionais de educação do Estado também estavam em greve, eles protestavam desde março contra o parcelamento dos salários dos servidores estaduais e contra a alteração da data de pagamento do efetivo, que mudou do 2º dia útil do mês para o 10º. Reclamam também contra o método de avaliação das escolas, falta de infraestrutura e exigências pedagógicas (o que se assemelha com a pauta dos estudantes) (Oliveira, 2016).

Em reação a todas essas manifestações, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro informou, em maio de 2016, que disponibilizaria cota extra excepcional de até 15 mil reais para cada escola ocupada visando a realização de manutenção e reparos. Explicitou ainda, que as aulas repostas nos colégios ocupados ocorreriam em agosto de 2016 e janeiro de 2017 (ambos períodos de férias letivas no Brasil), e eventualmente aos sábados conforme a necessidade. Dessa forma, e com novas

conquistas, a partir de junho os alunos gradativamente desocuparam os espaços, levando mais uma vez ao que parecia ser o fim desse importante movimento social estudantil (Vilela, 2016).

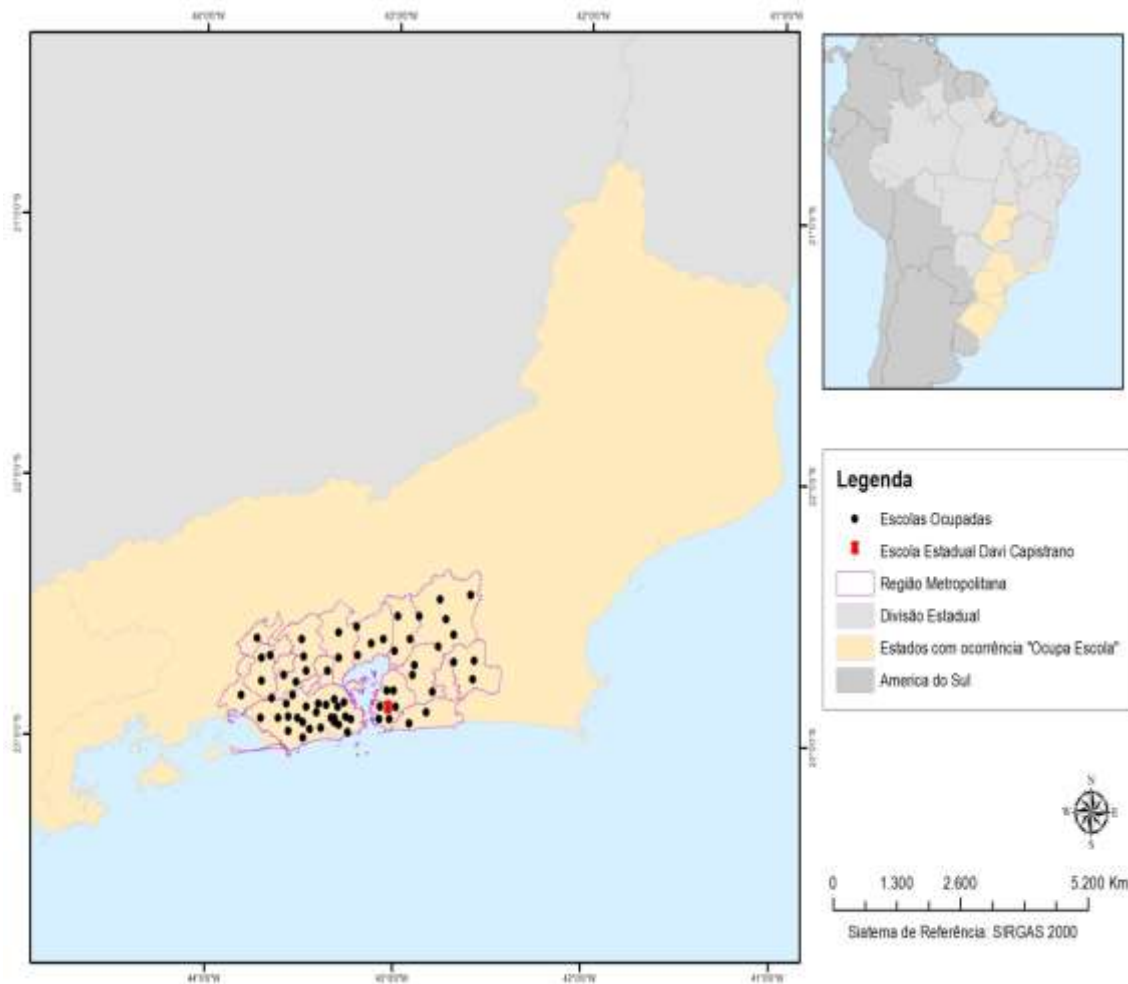


Figura 3: Mapa do estado do Rio de Janeiro: dispersão do movimento "Ocupa Escola"

3.1.3 – Terceira Fase

No entanto, o movimento ressurge ainda mais forte no mês de outubro do ano corrente, 2016. De acordo com o balanço da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), mais de mil escolas e outros espaços estão ocupados em todo o país por estudantes, dentre eles institutos federais, campus universitários, e núcleos regionais de educação.

A retomada das ocupações é impulsionada especialmente em função de três reivindicações específicas: a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, que limitaria os gastos do governo pelos próximos 20 anos, o que reduziria os repasses para a área da educação; e a reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória (MP) 746/2016, dentre as medidas polêmicas estariam a diminuição da carga horária e não obrigatoriedade de disciplinas como sociologia e filosofia, e a permissão para que profissionais com “notório saber” ou “conhecimento popular”, mas que não tenham licenciatura ou diploma técnico, possam atuar como docentes nas instituições de ensino; além do projeto de lei nomeado “escola sem partido”.

Esse projeto de lei, batizado pelos estudantes como “lei da mordaza”, proíbe qualquer tipo de abordagem educacional que trate do tema da identidade de gênero, ao determinar que o ensino deve respeitar a “respectiva identidade biológica de sexo” do aluno. Ainda estabelece uma série de regras para controlar a atuação do professor em sala de aula, praticamente o impedindo de promover um debate crítico de ideias com os alunos, e cria uma espécie de observatório para monitorar a atividade docente.

Segundo matéria publicada pela coluna do escritor Marcelo Rubens Paiva sobre a polêmica lei no jornal Estadão: “a escola não cria o filho, dá instrumentos. O papel dela é mostrar os pensamentos discordantes que existem entre nós. O argumento da escola sem ideologia é uma anomalia do Estado Nação. Uma escola precisa acompanhar os avanços teóricos mundiais, o futuro, melhorar o que deve ser reformulado. Um professor conservador proporia manter as coisas como estão. Não sairíamos nunca, então, das cavernas.” (Paiva, 2016).

3. 2 – Questões de Investigação e Outros Resultados

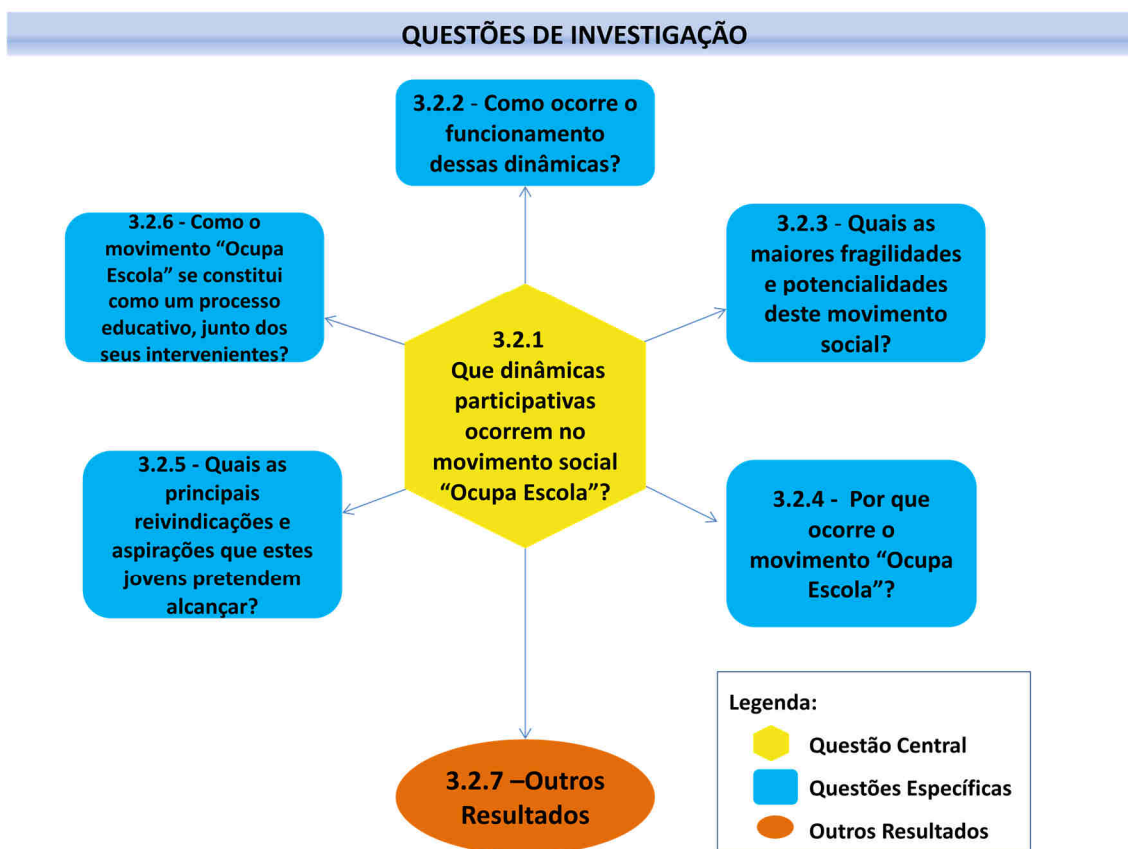


Figura 4: Questões de investigação

Tal como referido anteriormente, as informações obtidas e recolhidas nas duas primeiras etapas desta investigação discriminadas no capítulo referente aos processos metodológicos (preparação e desenvolvimento) nos levaram diretamente a esta última etapa da pesquisa, a da finalização, que consistirá no tratamento dos dados empíricos.

Como recomenda a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, os integrantes da entrevista grupo-focal foram novamente contactados no momento da conclusão desta investigação, e os dados analisados e concluídos a partir de sua participação foram compartilhados.

Optamos por dispor e analisar os dados recolhidos, inseridos em cada questão de investigação inicialmente proposta por este trabalho, que geraram subtópicos de acordo com a numeração disposta no fluxograma acima (figura 6), objetivando clarificar os resultados alcançados . A questão central foi subdividida em outras 5 questões específicas que pudessem gerar resultados que complementassem a compreensão da questão orientadora do trabalho.

Apresentamos ainda, ao final deste capítulo, um subtópico denominado “outros resultados”, onde sistematizamos uma breve análise de alguns dados que inicialmente não estavam previstos nos objetivos, mas que se mostraram significativos à compreensão desta investigação.

3.2.1 – As Dinâmicas Participativas no “Ocupa Escola”

O movimento “Ocupa Escola” promoveu a participação política dos mais jovens na escola e na comunidade, ensaiando formas de democracia em que se pretende que eles sejam líderes de processos participativos onde também outros se aventuram a participar, pelo diálogo e tomada de decisão em torno de problemas e desafios que se lhes colocam.

De acordo com Melucci (1996), nas últimas décadas a juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva. Estes movimentos emergiriam somente de modo esporádico em resposta a problemas específicos, neste caso, a precariedade do ensino. É neste contexto de aprofundamento dos espaços de exclusão, apoiados na perspectiva da globalização como fábula e perversidade, que os jovens adotam uma perspectiva crítica ao sistema vigente, propondo uma outra globalização, baseada naquilo que Santos (2003) defende que ela poderia ser, ou seja, mais justa e igualitária. E segundo Pais (1993: 243), “as formas de resistência à escola não são individuais, mas coletivas”.

Desta forma, seguindo os pressupostos de Teixeira (2002), concluímos que o conceito de participação ocorre em duas importantes instâncias: política, à medida que é impregnado de conteúdo ideológico, numa idealização da sociedade, em que esta ficaria contra o Estado (o que pode ser expresso através dos protestos sociais, marchas, e ocupações dos prédios escolares realizados pelos estudantes); e cidadã, quando há um fortalecimento da sociedade civil mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos ou associações.

Estes estudantes reproduzem a participação classificada por Dupuis (1996) como fruto de uma tendência inelutável contra os processos de alienação, e que tendem a se manifestar nas ações coletivas. E se apropriam deste conceito na qualidade de uma estratégia social, basicamente empregada para a formulação de objetivos, tomada de decisões, resolução de problemas e mudanças organizacionais, afinando assim com as definições de Papalo e Schlemenson (1973).

Outro papel da participação, discutida desde os clássicos, casos de Rousseau (1983) e J. S. Mill (apud Pateman, 1992), é o de integração do indivíduo na sociedade, no sentido de pertencimento, o que não se deve confundir com o fenômeno que Cotta (1979) chama de “integração passiva”: submissão a uma série de vínculos e obrigações administrativas para com o Estado, sem o exercício de direitos.

Independentemente das formas de que se pode revestir, a participação significa “fazer parte”, “tomar parte”, “ser parte” de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas (Teixeira, 2002). Assim, através da participação no movimento “Ocupa Escola”, muitos dos jovens relataram sentir-se como parte integrante da sociedade, como pode ser depreendido na seguinte passagem da entrevista em que um estudante denota a importância em seu papel de cidadão ativo *“que eu posso fazer a diferença, que há pessoas que realmente precisam de todos onde o governo falha.”*, e outro relata sua relevância na estrutura política do país, uma vez que *“estamos em um momento crítico na política do Brasil, e só os jovens podem mudar isso”*.

Em termos de práticas participativas, o movimento é constituído essencialmente por protestos e marchas sociais, cyberativismo, e ocupações dos prédios escolares. As ocupações por sua vez, demandam uma logística precisa e funcional, que envolve assembleias, em que as atividades semanalmente são delegadas (os estudantes que ficarão responsáveis pela limpeza do espaço, divulgação dos eventos, cozinhar, estabelecer comunicação com possíveis grupos externos, e fazer a segurança das escolas).

Para além da participação dos estudantes envolvidos, ocorrem dinâmicas que envolvem civis apoiadores do processo de ocupação, dentre eles destaque para professores que desenvolveram aulas nessas escolas concernentes aos mais variados conteúdos, e que não necessariamente fizesse parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) impostos pelo Ministério da Educação, configurando uma grade de educação não-formal, ainda que realizada dentro dos muros da escola.

Uma estudante relatou que logo numa das primeiras reuniões ficou decidido que não adiantaria somente ocupar os espaços físicos como forma de reivindicação, pois não seria esse o propósito do movimento. Então um grupo de estudantes do ocupa foi até à Universidade Federal Fluminense (UFF) em busca de apoio de professores e alunos, que também foi solicitado através da página da escola no Facebook. A partir de então, relatam que tiveram apoio massivo de universitários, com palestras quase diariamente sobre temas como *“racismo e sexismo”*, aulas de *“dança, teatro”*, e *“uma super bacana sobre a cultura afro”*.

Como pesquisador, e apoiador do processo de ocupação, também pude oferecer um pequeno contributo através da realização de uma aula-campo na Floresta da Tijuca, com a finalidade de abordar a expansão urbana da cidade do Rio de Janeiro (evento descrito nas notas de campo desta investigação).

No entanto, ressalto, que poucos professores do Colégio Estadual David Capistrano apoiaram o processo de ocupação, segundo relato dos alunos *“a maioria falava mal e desestimulava a nossa mobilização”*, e *“os poucos que apoiaram tiveram problemas com a direção da escola e passaram a ser perseguidos”*.

À medida que estes jovens pretendem, de forma integrada em rede, gerar melhorias em sua escola, e, conseqüentemente na comunidade em que se inserem, a partir dos seus recursos endógenos e auxiliados pelos recursos exógenos (como os universitários, professores, e estudantes de outras localidades), eles estão a tentar promover um desenvolvimento local. E para além de uma reformulação teórica dos paradigmas de desenvolvimento, esse conceito corresponde sobretudo a uma multiplicidade assinalável de iniciativas de base local, a partir das quais, atores locais (neste caso, essencialmente os estudantes secundaristas), tentam encontrar respostas para os problemas enfrentados por sua comunidade (Albino, 2004), nomeadamente a precariedade da educação disponibilizada pela rede pública de ensino.

3.2.2- O Funcionamento das Dinâmicas

Em tempos de era da informação vale destacar como nossa época é marcada pela comunicação em massa das redes sociais na internet, levando a ocorrência de uma articulação desses grupos, que levam ainda à ocorrência de muitos protestos sociais, muitos vezes inseridos em movimentos sociais, como o caso das marchas realizadas pelos estudantes secundaristas e civis que apoiam o “Ocupa Escola”, que “...simbolizam uma nova forma de fazer política. Não a política partidária, oficial, mas a política no sentido dos gregos, do cidadão que se manifesta e discute na praça pública” (Gohn, 2014, p.75), assim como literalmente ocorrem muitas das assembleias no caso deste movimento.

A partir desta colocação recapitulamos o funcionamento das dinâmicas de participação destes jovens sob a luz de alguns conceitos centrais deste trabalho, nomeadamente rede, era da informação, espaço e território. Pois a cidadania não é exclusiva do “global relativo”, onde ela se vive em toda a sua plenitude é no absoluto local—um absoluto que tem sua manifestação no local. Trata-se de uma sucessão infinita de operações locais que dão lugar a uma cidadania participada (Deleuze e Guattari, 1994).

Assim, retomamos a importância do conceito de rede, sob o qual é estruturado esse movimento social, uma vez que os estudantes estabelecem, através da internet, um emaranhado de “nós” que os interligam em suas próprias escolas, e se potencializa ao conectar todas as escolas participantes do “Ocupa Escola”. O conjunto dessas redes compõe um determinado “ambiente” informal e difuso, que se encontra cristalizado na “identidade da escola” e que constitui o tecido social no qual os jovens inscrevem os seus percursos e identidades (Abrantes, 2003).

Além disso, as redes de sociabilidade geradas na escola, e no caso desta pesquisa, também entre as escolas, são muitas vezes vistas como inesperadas ou entraves à ordem imposta (Perrenoud, 1995), uma vez que gerou uma organização a nível nacional até então sem precedentes, e confere aos estudantes uma força coletiva para contornar ou infringir as normas exigidas pelo corpo discente, coordenação e direção das escolas, pais, e, principalmente, pelo Estado.

A então citada era da informação remete à uma forma de produzir e transformar o espaço, e estabelecer novas formas de relações sociais, que em muitos casos se restringem a relações virtuais (Pereira & Herschmann, 2002). Isto leva autores como Manuel Castells (1996) a denominar a sociedade atual como uma sociedade-rede, pautada naquilo que Milton Santos (1994) denominou meio técnico-científico informacional, cujo maior simbolismo seria o computador, que apreende técnica, ciência e informação simultaneamente. Estes fatores explicam a importância que, em particular, as redes sociais assumiram, quer ao nível do conhecimento, quer ao nível da prática (Lemieux, 2000).

E a exposição aos meios e às novas tecnologias deu aos jovens um poder que outrora não desfrutavam (Postman, 1983). Estas novas formas de protesto com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) criaram o conceito de ciberativismo: uma forma de ativismo realizado através de tecnologias das informações e comunicação, principalmente através da internet. A utilização da informação por meio da internet passou a ter maior visibilidade não só pelo baixo custo e eficácia na resposta a curto, médio, e longo prazo pela comunidade virtual,

como pela facilidade e velocidade com que as informações podem ir de um extremo a outro do planeta (Cardon, 2012).

Assim, recapitulando o que foi exposto na aqui chamada “segunda fase” do movimento, com o objetivo de divulgar, e unificar o movimento, o principal veículo utilizado foi a rede social Facebook, onde foram criadas inúmeras páginas que representassem cada uma das escolas ocupadas, e que podem ser visualizadas da seguinte forma: o símbolo de hashtag (#) + ocupa + o nome o sigla da escola, como exemplo da unidade acompanhada em questão #ocupacapistrano. Essas páginas atuam como “jornais” onde diariamente são postadas notícias sobre as ocupações, o que gera um auxílio mútuo entre as escolas uma vez que alguma delas esteja passando por alguma necessidade ou precise de ajuda das demais. Outro canal virtual bastante atuante, e também presente na rede social Facebook, é o “Secundarista”, que busca unificar as informações sobre as ocupações em todo o Brasil e manter os estudantes cientes sobre as conquistas e necessidades do movimento, além de noticiar assuntos relativos à educação no país.

Os fatos acima expostos são destacados nas passagens da entrevista grupal: *“A gente criou uma página no Facebook e postava todos os acontecimentos, assim ficávamos em contato e sabíamos o que também acontecia nas outras escolas. A gente podia divulgar o movimento e se ajudar ao mesmo. Teve um episódio de um pai de um aluno do movimento “desocupa” que pulou o muro das escolas e agrediu dois alunos. Nós tiramos foto e denunciamos tudo pela internet”, e ainda, “Mas além das páginas no Facebook, a gente também tem grupos de whatsapp, estamos sempre em contato virtualmente e também se fez hábito visitar as outras escolas ocupadas, e desenvolver atividades em conjunto”.*

E ao serem questionados sobre a necessidade de estar em contato e até mesmo visitar outras escolas participantes do movimento, responderam que nenhuma ocupação é igual, as reivindicações são diferentes e as formas como são feitas também, *“então íamos pra saber que se algo funcionava numa escola, podíamos utilizar de uma estratégia parecida na nossa. Acho que a tecnologia foi uma grande*

aliada nesse caso, podíamos postar vídeos e saber de coisas em tempo real, assim era mais fácil um ajudar o outro. Além de ajudar na divulgação dos eventos como as passeatas”.

É inegável que este movimento possua considerável complexidade e potencial formativo, o que se torna nítido através do planejamento e autogestão cotidiana das próprias ocupações. Mesmo diante das dificuldades encontradas (assédio por parte da comunidade, pais, outros estudantes, administração escolar e até da polícia), os estudantes transformaram suas escolas em locais de autogestão, onde através de assembleias, as tarefas eram constantemente identificadas, debatidas e assumidas pelos ocupantes, comumente de forma rotativa.

No caso específico do CEDC, as assembleias ocorriam numa praça pública situada em frente ao prédio da escola (mesmo local onde foi realizada a entrevista grupo-focal), pois desta forma, os estudantes tencionavam tornar o movimento um processo comunitário, que não se limitasse aos muros da escola.

Destacamos agora a apreensão do “Ocupa Escola” sobre os conceitos de espaço e território. De um lado temos o espaço representado pela “polis”, que remete para a ordem política, para a administração centralizada da cidade; de outro lado temos a “urbs” que pode se apresentar como um território, que é o pulsar da cidade, esculpindo-se a si mesma, marcada por uma resistência ao controle da polis. Quando a polis ganha consciência da urbs criam-se reais condições para o exercício da cidadania participada. É a polis que a tradição grega associava ao espaço público (Delgado, 1999).

O processo de tomada de consciência destes jovens ocupantes em relação aos seus direitos como cidadão, o direito a um ensino de qualidade que os propicie um futuro melhor, faz com que eles concretizem em ações a rivalidade entre pólis e urbs. Através das assembleias realizadas em uma praça pública, localizada em frente ao Colégio Estadual Davi Capistrano realizam a libertação da palavra e do pensamento. A praça pública, ou seja, a rua, torna-se o local onde esses jovens debatem, tomam decisões, organizam-se como movimento, realizam protestos sociais e integram a

comunidade local tornando explícita à sua luta. Mediação essa que se insere no modelo afetivo de perspectiva crítica proposto por Burgess e Addison (2000), à medida em que empodera os estudantes a reconstruir o seu mundo de novas maneiras e aumentar a consciência e capacidade de tomar responsabilidades, tentando com que se percebam como cidadãos co-responsáveis por um melhor funcionamento de sua escola, e, conseqüentemente da comunidade em que habitam, através de todo o processo, da aprendizagem até o lidar com o público.

Os conceitos de espacialidade e territorialidade conotam com relações de poder e capacidades de inclusão e de exclusão. As cidades são aglomerações nodais espacializadas, construídas em torno de uma disponibilidade instrumental do poder social. Elas constituem-se em centros de controle, sendo desenhadas para proteger e dominar, pondo em jogo uma sutil geografia de limites e confinamentos (Soja, 1989, p.13). As escolas, neste sentido, apresentam-se como um espaço construído para os jovens, e não com os jovens, o que é determinado por uma infra-estrutura imposta pelo Estado que nega aos estudantes o acesso ao que seria o principal objetivo à priori deste local – o direito à uma educação de qualidade. Desta forma, ao ocupar estes espaços como forma de reivindicação de cidadania, estes estudantes subvertem a ordem até então pré-estabelecida, e tornam-se os detentores e auto-gestores deste espaço, representado por suas escolas.

Os jovens ativistas do “Ocupa Escola” descobriram no espaço de regulação da cidade uma oportunidade de produção de outros fluxos: os da expressividade performativa. E a expressão é uma forma de libertação, uma pressão que se exterioriza, um contramovimento de fuga à repressão (Martins, 2004). Eles não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela (Abrantes, 2003).

Assim, realizam o que Pais (2005) caracteriza como os sistemas bottom-up (de “baixo” para “cima”, dos estudantes para as instâncias de dominação estatal), uma vez que são característicos dos enquadramentos impositivos. Tanto a aprendizagem quanto o atuar bottom-up dão-se no mundo da vida cotidiana, usando informação

local que pode levar a um saber global. Neste movimento estudantil, o mundo bottom-up está presente pelas possibilidades de auto-organização de comportamentos emergentes.

Ainda, de acordo com Haesbart (2007) todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, podendo ser efêmero, ocasional, sazonal, virtual, periódico, etc. De acordo com esta perspectiva, enquadraremos o “Ocupa Escola” primordialmente nas categorias ocasional, por apresentar até o momento diferentes períodos de ocorrência, de acordo com a conjuntura política/educacional do país; e virtual, pois a maior rede de articulação entre estes jovens se dá através da rede social Facebook, além da utilização do YouTube para a postagem de vídeos relativos ao movimento.

Destacamos a territorialidade periódica na distinção dos gêneros no que tange a dormir na escola - *“normalmente só os meninos podiam ficar a noite”* e nas palavras de outro estudante *“a noite era difícil porque a gente precisava fazer ronda, um dormia 3 horas, depois acordava e outro dormia. A gente sofria muita ameaça”* (uma referência aos alunos do movimento “Desocupa”).

Sobre as dinâmicas de comunicação com os grupos adversos à ocupação, disseram ser abertos à discussão, desde que sob formas organizadas, em reuniões, e em geral munidos de gravadores para se prevenirem de situações de coagimento ou violência. Citaram ainda, que apesar da relação conflituosa com o movimento “Desocupa”, já teriam tentado aprimorar a relação entre os grupos, como mostra o registro em vídeo e disponível no canal YouTube, da reunião ocorrida em 12 de maio de 2016 (Youtube b).

Quanto à alimentação, os próprios ocupantes preparavam as refeições, que em geral eram providas por *“professores, pais e outras escolas. Menos dos moradores dos bairros que os queriam longe dali”*.

Durante a entrevista, ao explicar como se dava a limpeza do espaço, um dos entrevistados coloca essa atividade como o momento em que mais se sentia

atuante/participativo no movimento. *“A partir do momento que teve a ocupação compartilhada a gente tinha que acordar às 5 horas da manhã para limpar a escola toda. Às 7 horas tinha que estar tudo limpo, e eles (os alunos do movimento desocupa) sujavam de propósito, jogavam terra dentro da escola....pra mim foi de extrema importância varrer a escola, deixá-la limpa perante os pais, a comunidade, e para nós.”.*

Ressalto também uma negação à ideia pré-concebida socialmente de hierarquização, que determinam líderes que planejam o que os demais executariam. Autodenominam-se um movimento horizontal, sem representatividade de liderança, onde todos os estudantes detêm a mesma importância no processo de ocupação, todas as decisões são tomadas por assembleia, e todos os votos têm pesos iguais. Fato este que fica explicitado nos trechos destacados da entrevista: *“...na assembleia nos dividimos em grupo de comunicação, limpeza, cozinha e organização. Dentro dos grupos em cada momento pessoas diferentes tomavam frente nas atividades”; “Consideramos um movimento completamente horizontal”; e “...apesar de estarmos divididos em grupos, podíamos agir e intervir na atividade do outro. Por exemplo, eu era da limpeza, mas se precisasse poderia falar diretamente com a direção da escola. Não havia impedimento para isto”.* Esta característica em especial vai de encontro a grande parte das definições de movimento social, como a proposto por Gohn (2014), segundo a qual este processo demandaria “liderança, base, demanda,...entre outros.”.

3.2.3 – Fragilidades e Potencialidades do “Ocupa Escola”

Quando questionados sobre os principais pontos fracos do “Ocupa Escola”, destacaram: os estudantes que não eram comprometidos com os movimentos e reivindicações (*“que participavam somente pela bagunça”*), e geravam descrédito em relação à ocupação; e a dificuldade de chegar em consensos nas assembleias, *“era comum haver brigas nos momentos de tomar decisões”*; Mas colocaram que por ser

um movimento novo, esses erros foram essenciais para que pudessem aprimorar os próximos eventos de ocupação.

Em relação às maiores dificuldades enfrentadas, apontaram: as ameaças, as falsas calúnias (que envolviam sexo, bebidas e drogas), e, especialmente, a falta de apoio dos pais, da comunidade e do corpo docente e administrativo da escola.

As ameaças e falsas calúnias provinham principalmente dos estudantes do movimento “Desocupa”, representado por secundaristas que eram contrários à ocupação da escola. Dentre os atos de vandalismos relatados na entrevista: jogar pedras e ovos na escola na tentativa de manter o espaço sujo e posteriormente divulgar na internet; fazer ameaças na página da escola no Facebook (“*diziam que iriam invadir a escola à noite e agredir os ocupantes*”).

De acordo com os estudantes, a maioria dos professores desestimulava a mobilização. Relatam inclusive terem encontrado uma carta da direção que seria enviada à secretaria de educação acusando um dos poucos professores da escola apoiador da causa de ser “*incompetente e incentivar a violência entre os estudantes*”. Colocaram também que não obtiveram qualquer apoio ou canal de diálogo com a direção da escola, e que alguns funcionários incitavam a violência propondo que os alunos fossem retirados à força do prédio.

No que tange à opinião e apoio dos pais quanto ao movimento, grande parte dos estudantes colocou como sendo a maior dificuldade enfrentada, pois ocorria dentro de seus próprios lares, onde supostamente esperavam por um suporte. Destaco a seguir alguns depoimentos que clarificam essa situação: I) “*De princípio os pais eram a favor, depois de acordo com o posicionamento da direção se tornaram contra a ocupação, até porque eles não têm tempo de vir aqui na escola conhecer, então ficam sabendo do movimento pelos ouvidos dos outros.*”; II) “*Lá em casa era pior porque moram 6 pessoas, pais, tios, avós e todos são contra, então era difícil. Mas eu vinha pra escola 7 horas da manhã e voltava 7 da noite, evitava encontrá-los pra não ter confusão.*”; III) “*A minha mãe achou bem interessante e apoiou inicialmente a ideia. Mas depois da segunda semana, ela perguntou: e essa brincadeira de casinha, não vai*

acabar não? E aí começou a tentar proibir a minha participação.”; IV) “Meu pai era o único em casa que apoiava, mas eu moro com meu padrasto e todos na minha casa eram muito contra. Teve um episódio muito forte um pouco antes da desocupação, minha tia e meu primo vieram até a escola e me tiraram à força, foi bastante agressivo e constrangedor.”.

Quanto às potencialidades, optei por enfatizar a componente transformadora do movimento e as vivências positivas experienciadas pelos secundaristas, que destacaram *“as amizades”*, e a aprendizagem de valores como a *“união”* (relatam que *“sempre que um grupo do movimento desocupa tentava invadir uma escola, as demais escolas ocupadas se juntavam e iam até lá ajudar”*). Destaco mais uma vez a relevância da educação não-formal neste processo, ao construir valores éticos, ensinamentos diferenciados dos conteúdos priorizados pela educação formal.

Através da mobilização, os estudantes passaram a desenvolver uma outra relação com o espaço físico da escola, como demonstra a passagem *“agora a gente até cuida melhor do espaço”*, e *“...eu tive acesso a espaços da escola que jamais pensei conhecer antes. Eu não sabia que tinha computador na escola, achei que só tivesse na direção e secretaria”*.

Os participantes do movimento destacaram que os pais e responsáveis tornaram-se mais presentes na escola após as ocupações, passando inclusive a frequentar as reuniões de pais. E creem que apesar da resistência por eles enfrentada, passaram a ser mais respeitados como cidadãos, pois a sociedade percebeu que *“nós temos força e coragem para mudar situações que não aprovamos”*, o que explicita e destaca o potencial transformador deste movimento estudantil, realizados por secundaristas que antes se viam como alunos, e atualmente se veem como cidadãos dotados de responsabilidade social.

De acordo com os pressupostos de Pais (2005), o *“mostrar a cara”* detes jovens tem evidentes vantagens – afirmação de uma vontade própria -, mas arrasta também a inevitabilidade de confronto com *“caras”* de ideias diferentes, como os inúmeros conflitos relatados neste tópico, seja existente entre os movimentos *“Ocupa Escola”* e

o “Desocupa”, nos seus próprios lares com seus familiares, com a polícia nos protestos sociais realizados nas ruas, etc. E como foi notado nos relatos destes estudantes, a excitação do risco se alimentaria de uma “coragem de existir”. (Pais e Cabral, 2004).

3.2.4 – Fatores Desencadeadores do Movimento

Esse movimento social de educação não formal é constituído essencialmente por estudantes secundaristas de escolas estaduais que decidiram por ocupar os espaços físicos das escolas que frequentam em busca de melhorias no ensino público.

Os fatores que desencadearam o movimento alteraram-se no decorrer das fases do movimento: perpassando pela reorganização escolar proposta pelo então governador de São Paulo, que levaria ao fechamento de uma centena de unidades de ensino; a precariedade na infraestrutura dos prédios escolares; baixa qualidade no ensino; a polêmica reforma do Ensino Médio, que culminaria com a diminuição da carga horária e não obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia; além do projeto de lei nomeado “escola sem partido”, e batizado pelos estudantes como “lei da mordaza”, que proíbe qualquer tipo de abordagem educacional que trate do tema da identidade de gênero ou debates de cunho político em sala de aula.

No caso dos estudantes cariocas, o estopim foi o anúncio de que a verba estadual destinada pelo governo do estado do Rio de Janeiro à educação diminuiria em cerca de 9% no ano de 2016. A partir disso, o movimento começou, para fazer com que uma lista de reivindicações, a maioria relacionada à infraestrutura e condições de trabalho dos professores e funcionários, fosse atendida. Ainda no mês de abril, 40 escolas estaduais já se encontravam ocupadas (Melito, 2016).

Seguindo os pressupostos de Pais (2005), contra o regime “careta” de estar na vida estes jovens ocupantes buscavam novas experiências de vida, implicando ser “descarado” – isto é, atuar com atrevimento, “metendo” ou “dando a cara a bater” na tentativa de romper com estruturas arcaicas e incompatíveis com os seus ideais.

Blackman e France (2001) sugerem que as situações marginais podem ser produtoras de resistência, de criatividade, de formas “re-ativas” da cidadania cultural que se rebelam contra formas arcaicas de cidadania imposta.

Ainda de acordo com Freire (1981) os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. A resistência e luta contra o modelo político-económico imposto pela sociedade dominante, gerador de desigualdades e de dependências, materializam-se em movimentos sociais. (Goss & Prudêncio, 2004). Pois é através deles que as demandas sociais que determinada sociedade enfrenta são expostas e se materializam em atividades que podem culminar, por exemplo, em ocupações (Lambertucci, 2009), exatamente como neste estudo de caso representado pelo CEDC.

O Colégio Estadual Davi Capistrano é localizado em Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, e seu processo de ocupação seu deu por estudantes cujos objetivos foram o atendimento de algumas reivindicações específicas que envolviam de uma maneira geral melhorias na infraestrutura do prédio da escola e na qualidade do ensino. A ocupação foi iniciada em 12 de abril de 2016, com a duração de 3 meses, *“dois meses de ocupação total, e um mês de gestão compartilhada”*.

Segundo os estudantes entrevistados, decidiram por ocupar pois perceberam que a situação da educação pública no estado, no país, estava periclitante, o que comprometia o seu futuro como cidadão e profissional. De acordo com os próprios: *“A gente viu que com o ensino que a gente tinha, a gente não consegue passar no vestibular. Se a gente não fizer um curso por fora, a gente não consegue entrar numa universidade.”*, e *“outra coisa que a gente queria era acabar com essa diferença entre escola pública e particular. Todo mundo tem o direito de ter o ensino igual. Indiretamente também estamos pagando pra estudar através dos impostos.”*

Resolveram então convocar todos os alunos para uma assembleia, que foi sediada na praça pública em frente à escola (uma vez que a direção não autorizou que

a reunião ocorresse no interior da mesma). Foi relatado que grande parte dos alunos não se interessou, mas que a maioria dos que estava presente votou a favor da ocupação, dando início ao processo.

É importante frisar que o movimento ocorre(u) porque muitos dos alunos de fato se envolveram com os problemas da escola, a partir da tomada de consciência do quanto essas questões os afetavam diretamente, modificando a relação que anteriormente mantinham com esse espaço. Separei dois depoimentos que exemplificam esta mudança de postura: I) *“No começo eu era contra a ocupação, eu não queria participar, eu não queria nem saber. Mas depois em fui em reuniões, eu procurei me informar, ouvir o que eles estavam propondo e aí eu entendi. Entendi que o que a gente queria não era bagunça, era uma melhoria, era uma coisa que a gente precisa disso, a gente precisa não ter essa diferença, porque a gente também merece um ensino bom, não ter essa visão de eu nasci pobre sem estudo, vou morrer pobre sem estudo. Queria ter uma visão mais acima de média”;* II) *“Eu era o aluno mais babaca da turma, que gostava de aparecer, achei que seria uma bagunça legal. Mas quanto mais participava das reuniões, mais percebia a importância do movimento e a verdade do discurso dos alunos que se empenhavam em mostrar as necessidades de melhoria que o ensino precisava. Então eu criei essa consciência após participar do movimento,....acho que com a grande maioria foi assim.”.*

Com esta percepção, vimos que estes jovens reclamam, no fundo, uma cidadania diferente daquela que lhes é oferecida. Daí que suas performatividades possam ser lidas como sinais de inquietação em relação a sistemas fechados que lhes ensombram o futuro. (Stevenson, 2001 e 2003).

3.2.5 – Principais Reivindicações e Aspirações dos Ocupantes

De uma maneira geral, esses jovens estudantes decidiram lutar por direitos que detinham como estudantes, dentre eles o discurso de uma educação pública de qualidade é unânime.

Uma educação voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participem das decisões políticas que os afetam. Uma concepção de cidadão enquanto sujeito político que exige “uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política” (Arroyo, 1995, p.74). E nenhuma cidadania pode ser reivindicada quando o acesso à autonomia é vedado. Embora os jovens sejam considerados dependentes de socializações de várias ordens, eles reclamam direitos de autonomia (Pais, 2005).

Desta forma, foram colocadas questões pontuais relativas à infraestrutura do CEDC: os ocupantes almejavam um espaço destinado ao grêmio estudantil; a utilização do laboratório destinado à disciplina Ciências (a sala existia, porém *“a direção alegava que não estava em condições de uso, e era utilizado como armazém dos livros didáticos”*); as salas de jogos e informática eram subutilizadas (um entrevistado relata que *“estudo na escola há 4 anos e nunca fui na sala de informática”*); os ar-condicionados das salas não apresentavam bom funcionamento (neste momento relatam que tinham ciência que a escola recebia renda mensal para a manutenção dos aparelhos, mas que nunca haviam visto algum técnico no local).

Os estudantes então comentam que muitos dos moradores da comunidade não compreendiam o movimento de ocupação, uma vez que o Colégio Estadual Davi Capistrano é reconhecida como escola modelo em Niterói. De acordo com uma das entrevistadas: *“... olhando por fora aparentemente ela tem uma boa infraestrutura, mas a escola é muito mais do que isso, é uma comunhão entre alunos, professores e a educação. Não adianta nada ter uma estrutura boa e uma educação de má qualidade.”*.

Outro ponto de observação é que os estudantes manifestam o desejo por uma “outra escola”. Ficou notável a partir da entrevista e das postagens no “canal secundarista” que os estudantes-trabalhadores e futuros trabalhadores têm consciência de que o estudo formal é imprescindível para a sua sobrevivência, e de que por isso, precisam estar em situação de igualdade com os estudantes das escolas privadas, uma vez que estes tendem a se deslocar para níveis mais elevados de

escolarização e, conseqüentemente, obtém melhores cargos devido à qualificação profissional.

Consideramos importante ressaltar a força deste movimento estudantil, uma vez que muitas conquistas foram alcançadas: a sala de informática seria inaugurada um mês após a entrevista, o laboratório de Ciências foi reformado, o uniforme foi abolido, conseguiram um espaço para o grêmio estudantil, a convocação de eleições para nova direção da escola, a direção disponibilizou o empréstimo de livros didáticos (os estudantes que não têm condições econômicas de pagar pelo material, podem pegar os livros e devolver após as aulas), e ainda houve a mudança no currículo mínimo, as disciplinas de Filosofia e Sociologia dobraram a carga horária, o que de acordo com o relato de uma aluna é fundamental *“pois são disciplinas que formam as nossas opiniões e nos ajudam a pensar”*.

3.2.6 - O Viés Educativo do Movimento

As manifestações estudantis movimentaram a crítica à forma escolar inserida no capitalismo. Ainda que as lutas tenham se organizado mais frequentemente em ambientes de ensino formal, ou seja, dentro dos muros da escola, as formas de aprendizagem foram em parte resignificadas, seja através de conteúdos apreendidos sob vias não-formais ou informais, e até mesmo de valores na construção como indivíduos dotados de responsabilidade social.

Segundo Canário (2006) a educação não formal compreenderia a aprendizagem do que não foi ensinado, ou seja, não obedece ao modelo escolar. E assim como ocorreu no caso do movimento *“Ocupa Escola”*, constrói-se nos processos interativos sociais e está voltada para os interesses e necessidades de cada um, concebendo-se como um veículo de transmissão de informação e formação política e sociocultural de justiça, cidadania, direitos, liberdades, igualdade, democracia e cultura (Gohn, 2005).

Diversos vídeos e textos dos estudantes postados no Facebook durante o período de ocupação enfatizavam o quanto o aprendizado de tomar as escolas e mantê-las vivas superava os aprendizados em dias normais de funcionamento da escola.

Em termos informais, nota-se a importância fundamental das redes de interação nas disposições dos jovens, na construção dos seus projetos identitários e escolares, nos seus desempenhos e resultados escolares (Abrantes, 2003). Percebi a essência dessa significância ao notar os relatos entusiasmados sobre os aprendizados em relação a valores como união, amizade, e cidadania, e ao perceber a relevância da grade curricular não-formal elaborada pelos ocupantes em conjunto com a ajuda dos estudantes universitários (em determinada altura uma entrevistada citou que uma professora da UFF que levou até eles livros e documentários sobre o feminismo, e *“melhorou muito a postura de muitos meninos, antes eles eram muito machistas, depois passaram a entender e respeitar melhor as meninas.”*, em que foram trocadas aprendizagens sobre sexismo, cultura afro, urbanização e sustentabilidade, dança, entre outras).

Alguns estudantes que apresentavam baixo rendimento escolar e pouco interesse pelos conteúdos passaram a valorizar a escola e a aprendizagem após o processo de ocupação, por um sentimento de pertencimento bidirecional (a escola é de domínio deles, que por sua vez fazem parte do organismo escolar) que anteriormente não detinham. Destaco o trecho de um relato da entrevista grupo-focal: *“Eu era o aluno mais babaca da turma, que gostava de aparecer e não gostava de estudar...criei consciência após participar do movimento...e pra surpresa de todos atualmente tenho as maiores notas da turma.”*.

A dimensão da decisão não é a única a ser considerada no processo de participação, sendo vital sua função pedagógica. Alguns autores enfatizam as experiências dos indivíduos que poderiam capacitá-los para a participação política, em termos de decisões não apenas rotineiras e operacionais, mas também das que supõem aquisição de habilidades e procedimentos democráticos (Pateman, 1992; Boyte, 1994), exatamente como as mencionadas e já referidas ao “ocupa”, por

exemplo nos momentos das assembleias. Em dado momento da entrevista grupal, um estudante enfatizou: *“Eu aprendi sobre política em 3 meses, o que não havia aprendido em 18 anos. Ganhei consciência política.”*

Nota-se então que esses embates representados pelas ocupações ocasionaram importante impacto no processo de formação política dos secundaristas. Muitos relataram que anteriormente ao movimento não se interessavam pela conjuntura política do país, e que a partir de então sentem-se inclusive motivados a participar ativamente de outros protestos sociais das mais diferentes causas, de reivindicações comunitárias, e até demandas políticas que envolvem as questões atuais do congresso nacional. A politização não passa mais, necessariamente, pela aquisição dos rudimentos da educação formal (Gohn, 1992).

É neste tipo de ações que se apresentam as demandas sociais que determinada classe social enfrenta, se materializando em atividades de manifestações como ocupações e passeatas em ruas provocando uma mobilização social, despertando uma sensibilização na consciência dos demais indivíduos, como coloca Gohn: *“...ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Àqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo”* (2011, p.336). Podemos captar esse sentimento em alguns trechos da entrevista como: *“Hoje eu me sinto um cidadão com direitos e deveres.”*, e *“Eu me considero uma pessoa muito mais responsável, em relação ao bem estar da sociedade como um todo.”*

Este movimento social pode significar a reivindicação de espaço na estrutura existente, além de representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum. Questões essas bastante exploradas pela educação popular, um dos domínios estruturantes desta pesquisa, e que tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito (Strek, 2006).

Ao gerar novos elementos de conhecimento e cultura, contestando permanentemente entidades estabelecidas de uma cultura dominante, os movimentos sociais se engajam ativamente na moldagem da economia política do Brasil” (Ottmann, 1995, p.198). Além disso, os movimentos sociais ampliam, aprofundam e redefinem a “democracia tradicional do Estado político e a democracia econômica para uma democracia civil numa sociedade civil” (Frank, Fuentes, 1989, p.20). Se analisarmos sob esse prisma, juntamente às conquistas obtidas por esses jovens através de muitas reivindicações atendidas, nota-se que esses jovens não são apenas elementos passivos no sentido da apreensão de saberes, mas também tornam-se protagonistas à medida que “ensinam” aos grupos pertencentes de estruturas outrora dominantes a repensar e redefinir elementos no que concerne à uma cidadania mais democrática e participativa.

Como anteriormente mencionado na questão 2 deste capítulo, é inegável que este movimento possua considerável complexidade e potencial formativo, o que se torna nítido através do planejamento e autogestão cotidiana das próprias ocupações. E ao planejar essas atividades cotidianas, passam também a valorizá-las e os profissionais que a desempenham, como se pode notar nas seguintes narrativas: I) *“A gente passou a valorizar mais o trabalho das pessoas que limpavam a escola após a ocupação. Pois percebemos na prática o quanto era difícil e importante, algo que nunca tinha parado pra refletir.”*; II) *“Ainda que tenham pessoas pra lavar a louça do almoço, eu mesmo lavo o que sujei.”*; III) *“Hoje eu vejo papel no chão da escola, pego e jogo no lixo.”*; IV) *“Antes da ocupação eu tinha nojo de cozinhar, hoje aprendi e faço com prazer.”*.

Concluimos a análise desta questão citando Cavaco (2002), segundo a qual a aquisição de saberes resulta quase sempre de experiências vividas. E são conhecimentos gerados, portanto, a partir de um intenso processo reflexivo: aprendizagens relacionadas com a dimensão saber resultantes de processos indutivos. E acrescento uma importante reflexão da Gohn (1992), que coloca que o ponto fundamental de alteração que a prática cotidiana dos movimentos sociais opera é na

natureza das relações sociais. Trata-se do desenvolvimento da consciência individual. Entretanto, o resultado mais importante é dado no plano coletivo.

3.2.7 - Outros Resultados

Este tópico é destinado aos resultados que não estavam definidos nos objetivos iniciais desta investigação, e que foram alcançados com o desenvolvimento da pesquisa, através da interação com os estudantes e do levantamento bibliográfico por ela demandado.

Para além das questões de investigação inicialmente propostas, também ponderamos ser importante identificar o que esses estudantes compreendiam por movimentos sociais, uma vez que este conceito é tema de discussão nesta pesquisa, e que esses jovens são os protagonistas do maior movimento social estudantil em termos proporcionais já vivenciado pelo Brasil.

Nesse âmbito é que se propõe a questão do conhecimento de senso comum na vida cotidiana. Questão porque, na perspectiva erudita, o senso comum é desqualificado como banal, destituído de verdade, fonte de equívocos e distorções. E com ele o mundo de que faz parte, o da vida cotidiana. E de acordo com Durkheim (1960), o senso comum não é apenas instrumento das repetições e dos processos que imobilizam a vida de cada um e de todos. É no mundo de todos os dias que está a eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais.

Assim, coloquei uma questão na rede social Facebook, na página “Canal Secundarista”, espaço virtual onde os participantes do “Ocupa Escola” se conectam e participam ativamente através da postagem de notícias. A pergunta era simples e direta: o que são movimentos sociais? E pedi para que respondessem com as informações pré-concebidas que detinham sobre o assunto, com base no senso comum. Das muitas respostas obtidas, eis algumas que destaco:

1: “união de um grupo de pessoas que visa um objetivo em comum, que pode ser uma mudança, uma reivindicação, uma nova cultura ou conceito social.”

2: “pessoas organizadas em prol de algo comum.”

3: “organizações criadas para atender às necessidades de um determinado grupo.”

4: “é uma iniciativa popular de grupo, majoritariamente marginalizado em algum sentido, por equidade ou ampliação de direitos.”

5: “manifestação das pessoas em prol da sociedade.”

6: “associações de solidariedade social.”

7: “tendências comuns, pessoas na mesma direção.”

8: “coletivo de ações independentes que tenham algum tipo de propósito social.”

9: “movimentos que trazem melhorias para a comunidade.”

É perceptível que apesar de algumas divergências, a maioria das definições citadas pelos autores referidos nesta investigação e pelos estudantes se complementa ou sobrepõe-se, e palavras como conflitos, inclusão social, ação, grupos, sociedade e reivindicações são comumente referidas ao conceito de movimento social.

Desta forma considero que para haver movimentos sociais atualmente os motivos são os mais diversos, normalmente oriundos da insatisfação popular em diferentes áreas (como educação, saúde, habitação, concentração fundiária, entre outros), em geral frente à má gestão dos líderes políticos.

Com estes resultados expostos, fica não apenas respondida a questão central deste estudo, sobre as dinâmicas participativas que ocorrem no movimento estudantil “Ocupa Escola”, como ainda validado o pressuposto de base e reforçada a importância da educação informal e não-formal na trans(formação) destes jovens em cidadãos, cientes de sua força e seu lugar no mundo.

CONCLUSÃO

Dedicamos esta última parte do trabalho a apresentar algumas reflexões conclusivas do estudo que teve como objetivo compreender as dinâmicas participativas que ocorrem no movimento social “Ocupa Escola”. Ainda, ao assumir um viés educativo deste movimento estudantil, pretendemos elucidar se e como ocorreram processos de aprendizagem espontâneos, nem sempre conscientes ou intencionais, fora dos parâmetros de educação formal institucionalizados pelo Ministério da Educação (MEC).

Para melhor compreender este processo de ocupação estudantil, recorreremos inicialmente a uma revisão bibliográfica sobre o conceito de movimentos sociais, seus principais paradigmas e ocorrências no Brasil.

Neste sentido, destacamos a definição de Lambertucci (2009), segundo o qual os movimentos sociais representam em geral uma resistência coletiva à exclusão e uma luta pela inclusão social, e são expressões da organização da sociedade civil. O autor coloca ainda que é através dos movimentos sociais que as demandas sociais que determinada sociedade enfrenta são expostas e se materializam em atividades que podem culminar, por exemplo, em ocupações, tal como ocorreu no estudo de caso desta investigação: o movimento estudantil “Ocupa Escola”. Ficou por nós compreendido que apesar de algumas divergências, a maioria das definições citadas pelos autores referidos nesta investigação e pelos estudantes secundaristas se complementa ou sobrepõe-se, e palavras como conflitos, inclusão social, ação, grupos, sociedade e reivindicações são comumente referidas ao conceito de movimento social.

Em relação aos movimentos sociais no Brasil, passaram a intensificar-se a partir da década de 1970, como uma forma de oposição ao regime militar que então se encontrava em vigência. A população brasileira se manteve forte para com a ditadura que havia no país e dentro desse contexto ditatorial foi prelevada a força e a organização dos movimentos estudantis e da classe operária em seus sindicatos (Carvalho, 2004). A década de 90 traz algumas alterações à essas ocorrências, pois no

auge da crise neoliberal e início de um regime democrático, o padrão de desenvolvimento passa a ser o de exclusão integradora, modelo perverso de gestão da crise, que recupera a legitimidade política e cria condições para um novo ciclo de crescimento econômico com a redefinição dos atores sociopolíticos em cena (Gohn, 1997). E de acordo com Coraggio (1992) o reverso desse cenário é a construção de uma economia popular, onde existe a possibilidade de um campo alternativo de desenvolvimento e transformação social. No início do século XXI, novamente os movimentos sociais brasileiros redefinem-se e adéquam-se às necessidades de um mundo contemporâneo e se inserem mais do que nunca na era da informação. É nesta circunstância, de grande instabilidade política nacional, da emergência de novos territórios representados por espaços virtuais e articulação em rede, e de um progressivo sucateamento no sistema público de ensino, que origina-se o movimento “Ocupa Escola”.

O Colégio Estadual Davi Capistrano foi definido como o estudo de caso desta investigação, e a aplicação de uma entrevista grupo-focal com 10 alunos ativos no processo de ocupação foi a abordagem escolhida para se obter informações sobre esse processo. A opção por este tipo de entrevista incide no fato de que é uma ferramenta extensamente utilizada a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação acadêmica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe (Morgan, 1997).

Ao longo do trabalho de investigação, recolheram-se dados que foram analisados e sistematizados em torno de cinco questões específicas, as quais possibilitaram dar resposta à questão central e orientadora do estudo: Que dinâmicas participativas ocorrem no movimento social “Ocupa Escola”?

Parece sensato destacar alguns elementos trazidos pela forma de luta dessas ocupações, cuja força ultrapassou os muros das escolas e ensaiou uma relevante resistência ao caráter conservador e mercantilista das políticas sociais atuais. É

importante atentar ao que ele nos diz sobre o momento histórico do Brasil, e ainda indagar e ressaltar os potenciais educativos de uma educação não formal, em geral negada ou preterida se comparada à educação formal.

Quanto às dinâmicas participativas este movimento promoveu a participação política dos mais jovens na escola e na comunidade, ensaiando formas de democracia em que se pretende que eles sejam líderes de processos participativos onde também outros se aventuram a participar, pelo diálogo e tomada de decisão em torno de problemas e desafios que se lhes colocam. Muitos jovens relataram sentir-se como parte integrante da sociedade após adentrarem no “ocupa”, o que denota também a promoção da participação cidadã.

Em termos de práticas participativas, o movimento é constituído essencialmente por protestos e marchas sociais, cyberativismo, e ocupações dos prédios escolares. As ocupações por sua vez, demandam uma logística precisa e funcional, que envolve assembleias, em que as atividades semanalmente são delegadas (os estudantes que ficarão responsáveis pela limpeza do espaço, divulgação dos eventos, cozinhar, estabelecer comunicação com possíveis grupos externos, e fazer a segurança das escolas).

Dentre as principais fragilidades deste movimento os próprios ocupantes destacaram os estudantes que não eram comprometidos com os movimentos e reivindicações e geravam descrédito em relação à ocupação, e a dificuldade de chegar em consensos nas assembleias; além disso os entrevistados colocaram que as maiores dificuldades enfrentadas foram as ameaças, falsas calúnias, e, especialmente, a falta de apoio dos familiares, da comunidade, e do corpo docente e administrativo da escola. Em relação às potencialidades do “Ocupa Escola enfatizamos: a componente transformadora do movimento e as vivências positivas experienciadas pelos secundaristas, que destacaram “*as amizades*”, e a aprendizagem de valores como a “*união*”; os estudantes passaram a desenvolver uma outra relação com o espaço físico da escola, passaram a frequentar espaços que outrora não tinham acesso; o fato dos familiares tornarem-se mais presentes na escola após as ocupações (ainda que

discordassem do movimento), passando inclusive a frequentar as “reuniões de pais”; e, especialmente a crença dos ocupantes, de que apesar da resistência por eles enfrentada, passaram a ser mais respeitados como cidadãos, pois a sociedade percebeu que *“teriam força e coragem para mudar situações que não aprovassem”*.

Sobre os fatores que desencadearam do movimento, estes alteraram-se no decorrer das três fases do “Ocupa Escola”: perpassando pela reorganização escolar proposta pelo então governador de São Paulo, que levaria ao fechamento de uma centena de unidades de ensino; a precariedade na infraestrutura dos prédios escolares; baixa qualidade no ensino; a polêmica reforma do Ensino Médio, que culminaria com a diminuição da carga horária e não obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia; além do projeto de lei nomeado “escola sem partido”, e batizado pelos estudantes como “lei da mordaca”, que proíbe qualquer tipo de abordagem educacional que trate do tema da identidade de gênero ou debates de cunho político em sala de aula. No caso dos estudantes cariocas, o estopim foi o anúncio de que a verba estadual destinada pelo governo do estado do Rio de Janeiro à educação diminuiria em cerca de 9% no ano de 2016.

Em relação às principais reivindicações, de uma maneira geral, esses jovens estudantes decidiram lutar por direitos que detinham como estudantes, e dentre os entrevistados o discurso de uma educação pública de qualidade foi unânime. Ainda, os entrevistados colocaram algumas questões pontuais relativas à infraestrutura do CEDC: os ocupantes almejavam um espaço destinado ao grêmio estudantil; a utilização do laboratório destinado à disciplina Ciências; as salas de jogos e informática eram subutilizadas; e os ar-condicionados das salas não apresentavam bom funcionamento. O nosso ponto de observação é que os estudantes manifestaram o desejo por uma “outra escola”. Consideramos importante ressaltar a força deste movimento estudantil, uma vez que muitas das reivindicações foram conquistadas: a sala de informática seria inaugurada um mês após a entrevista, o laboratório de Ciências foi reformado, o uniforme foi abolido, conseguiram um espaço para o grêmio estudantil, a convocação de eleições para nova direção da escola, a direção disponibilizou o empréstimo de livros didáticos (os estudantes que não têm condições

econômicas de pagar pelo material, podem pegar os livros e devolver após as aulas), e ainda houve a mudança no currículo mínimo (em que as disciplinas de Filosofia e Sociologia dobraram a carga horária).

No que tange ao viés educativo destacamos os seguintes pontos: é inegável que este movimento possua considerável complexidade e potencial formativo, o que se torna nítido através do planejamento e autogestão cotidiana das próprias ocupações; Ainda que as lutas tenham se organizado mais frequentemente em ambientes de ensino formal, ou seja, dentro dos muros da escola, as formas de aprendizagem foram em parte ressignificadas, seja através de conteúdos apreendidos sob vias não-formais ou informais, e até mesmo de valores na construção como indivíduos dotados de responsabilidade social (diversos vídeos e textos dos estudantes postados no Facebook durante o período de ocupação enfatizavam o quanto o aprendizado de tomar as escolas e mantê-las vivas superava os aprendizados em dias normais de funcionamento da escola, e relatos entusiasmados em relação a valores como união, amizade e cidadania). Sendo assim, os entrevistados adquiriram também um conjunto de saberes-ser fundamentais ao seu desempenho acadêmico e à sua vida familiar e social tais como: capacidade de comunicação, espírito de iniciativa, capacidade de relacionamento interpessoal, capacidade para gerir e tomar decisões, assumir uma atitude otimista e de responsabilidade social face aos problemas que se colocam cotidianamente, além de atribuir significância ao processo de aprendizagem, o que por si só, já o enriquece e valoriza; as experiências destes estudantes os capacitaram para uma participação política e cidadã, muitos relataram que anteriormente ao movimento não se interessavam pela conjuntura política do país, e que a partir de então sentem-se inclusive motivados a participar ativamente de outros protestos sociais das mais diferentes causas, de reivindicações comunitárias, e até demandas políticas que envolvem as questões atuais do congresso nacional; e fundamentalmente, nota-se que esses jovens não são apenas elementos passivos no sentido da apreensão de saberes, mas também tornam-se protagonistas à medida que “ensinam” aos grupos pertencentes de estruturas outrora dominantes a repensar e

redefinir elementos no que concerne à uma cidadania mais democrática e participativa.

Para além da participação dos estudantes envolvidos, ocorreram dinâmicas que envolvem civis apoiadores do processo de ocupação, dentre eles destaque para universitários que desenvolveram aulas nessas escolas concernentes aos mais variados conteúdos (onde foram contempladas aprendizagens sobre sexismo, cultura afro, urbanização e sustentabilidade, dança, entre outras e que não necessariamente fizesse parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) impostos pelo Ministério da Educação, configurando um processo de aprendizagem não-formal, ainda que dentro dos muros da escola), e essa "grade curricular" de educação não-formal foi elaborada pelos ocupantes em conjunto com os universitários e professores apoiadores do processo.

Concluimos então, à luz de Coombs e Ahmed (1975), que o viés pedagógico se deu pela educação não formal, que compreende todas as atividades organizadas sistemáticas e educativas fora do sistema oficial; e pela educação informal, que compreende processos que ocorrem ao longo da vida, através da qual as pessoas adquirem e aperfeiçoam conhecimentos, habilidades e atitudes, exatamente como relatado pelos participantes do "Ocupa Escola".

Este movimento estudantil significou a reivindicação de espaço na estrutura existente, além de representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum. Razão esta que também o enquadra na corrente pedagógica da educação popular, um dos domínios estruturantes desta pesquisa, e que tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito.

Como pesquisador, detinha particular interesse em investigar este caso, uma vez que assim como esses estudantes, fui secundarista de escola pública no Rio de Janeiro, e, uma vez licenciado em Geografia, tornei-me docente desta mesma rede de ensino, fato este que me confere um olhar ambivalente sobre este movimento. Já

estive no “lugar” de fala destes jovens: enquanto secundarista participava dos grêmios estudantis e reivindicava melhorias na escola, no entanto, jamais ponderei a possibilidade de ocupar àquele espaço (que eu vivia, mas não me pertencia) com estas finalidades. As ocupações de hoje representam um ato de coragem, que há quinze anos atrás parecia algo impossível à minha percepção como estudante; como professor, atuei em prol de um processo educativo mais igualitário, sendo muitas vezes repreendido pelas direções e coordenações onde lecionava. Desta forma, e apesar de na medida do possível tentar manter a neutralidade esperada de um pesquisador (para conferir maior credibilidade à pesquisa), investigar o “Ocupa Escola” foi algo pessoalmente satisfatório e transformador, pois apreendi muitos saberes através da breve convivência que experienciei com esses jovens.

A busca da inclusão, organizada em forma de ocupações por estes jovens, toma-se uma luta por direitos de cidadania, verificando-se um processo de empowerment, de criação de forças, de valorização das diferenças, de reconhecimento da própria organização, que leva à integração no conjunto da sociedade (Teixeira, 2002).

Enquadrados num contexto global neoliberal, e inseridos nacionalmente num caos político, social e econômico, em que a educação é tida como mercadoria, e enquanto produto, é desigual se compararmos a pública com a privada, que esses jovens emergem, numa clara tentativa de se fazer ouvir e fazer valer o seu lugar de cidadão, com direitos e responsabilidades.

Por fim, clarificamos que o movimento “Ocupa Escola” não acabou. Após a conscientização adquirida por esses jovens de que a escola os pertence, e de que querem uma “outra escola”, os próprios afirmam que momentaneamente o que terminou foram as ocupações, mas a união entre eles, e a luta por uma educação melhor continua firme, através do “canal secundarista”, de manifestações e pequenos atos. E ainda se dizem vigilantes em relação às leis do país que regem a educação, e se autoproclamam propensos a organizar mais quantas ocupações forem necessárias a fim de alcançar seus objetivos.

Com estes resultados expostos, fica não apenas respondida a questão central deste estudo, sobre as dinâmicas participativas que ocorrem no movimento estudantil “Ocupa Escola”, como ainda reforçada a importância da educação informal e não-formal na trans(formação) destes jovens em cidadãos, cientes de sua força e seu lugar no mundo.

Neste sentido, considera-se esta mobilização estudantil, um movimento trans(formador) no sentido de consciência e responsabilidade societal, em que os jovens adotam uma perspectiva crítica ao sistema vigente, propondo “uma outra globalização”, menos cruel e desigual, como de fato ela poderia ser.

Acreditamos ainda, que por se tratar de jovens secundaristas, muitos em seu último ano, seria interessante investigar se uma vez fora da escola (e do coletivo que lhes conferiu identidade contestadora e força para lutar por um ideal), conseguiriam manter a postura de protesto ou quais as formas participativas assumiriam socialmente enquanto adultos e inseridos no mercado de trabalho.

Encerramos este trabalho com a seguinte reflexão: o saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes, à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais (Gohn, 1992). E para que este papel de “vigilância” possa se efetivar, a ideia de uma educação dos movimentos populares se torna fundamental. Uma educação voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participem das decisões políticas que os afetam. Uma concepção de cidadão enquanto sujeito político que exige “uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política” (Arroyo, 1995, p.74). Com esta percepção, torna-se nítido que estes jovens reclamam, no fundo, uma cidadania diferente daquela que lhes é oferecida. Daí que suas performatividades possam ser lidas como sinais de inquietação em relação a sistemas fechados que lhes ensombram o futuro. (Stevenson, 2001 e 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Albino, J. C. (2004). *Contributo para a história do desenvolvimento local em Portugal*. Vilalonga, Ed. ANIMAR.
- Addison, N.; & Burgess, L. (2000) *Learning to Teach Art & Design in the Secondary School*. London: Routledgefalmer.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Pp. 353-369.
- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). A matriz sócio-histórica. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 94-112). Porto Alegre: Artmed.
- Antunes, A. (2016). Ocupar, lutar, resistir. *Revista POLI*, Rio de Janeiro, n.44, março/abril 2016.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Arroyo, M. G. (1995). *Educação e exclusão da cidadania*. São Paulo: Cortez, p.74.
- Avritzer, L. (2009). Sociedade civil e participação no Brasil democrático. In (org). *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, p.20-30. (Coleção Democrática Participativa).
- Benevides, M. V. M. (1991). *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Editora Ática.
- Blackman, S., & France, A. (2001), "Youth marginality under 'postmodernism'", em Nick Stevenson (org.), op. cit., pp. 180-197.

- Borda, O. F. (1982) Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado real e o Papel da ciência na participação popular. In Brandão. C. R. *Pesquisa participante*. Editora Brasiliense. 2ª Edição – São Paulo.
- Boyte, Harry. (1994). The pragmatic ends of popular politics. In Calhoun, C. (ed.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge, MIT Press.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, J. M. (2004). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Coraggio, J. L. (1992). *Educación y Economía: notas para um debate*. Quito, Mimeo.
- Cardon, D. (2012). *A democracia internet: promessas e limites*. Tradução de Nina Vincent e Tiago Coutinho. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Malden e Oxford: Blackwell.
- Catini, C. R., & Mello, G. M. C. (2016). Artigo: *Escolas de Luta, Educação Política*. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Christofolletti, A. (1982). *As características da nova geografia*. São Paulo: Difel.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no Formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal- uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP- Universidade do Minho.

- Cotta, M. (1979). Il concetto de partecipazione política: linee di un inquadramento teórico. *Revista Italiana de Scienza*. Roma, nº9, pp. 193-227.
- Dagnino, E. (2004). Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In Mato, D. (coord.). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil em Tiempos de Globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas*. Valência: Pré-textos (1.ª edição em Francês, 1980).
- Delgado, M. (1999). *El Animal Público*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Dias, L. C. (1992). O sistema financeiro: a aceleração dos ritmos econômicos e integração territorial. *Anuário de Geociências*, vol. 15, UFRJ.
- Dupuis, J. (1996). Antropologia, cultura e organização: proposta de um modelo construtivista. In J. Chanlat, (coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas* (Vol.3, p. 231-251). São Paulo: Atlas.
- Durkheim, E. (1960). De La division Du travail social. *Presses Universitaires de France*.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (org.). *Investigação em Educação*. Lisboa: EDUCA, pp. 13-41.
- Evangelista, C. A. V (2004). *Direitos indígenas: o debate na Constituinte de 1988*. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ/IFICS, p.35. Acessado em junho de 2017.
- Fernandes, F. H. P. (2008). A atuação do movimento sindical junto ao Fórum Nacional do Trabalho. *Sociedade e Estado* 23: pp. 492-493.
- Ferreira, D. (2003). *Manual de Sociologia – Dos Clássicos à Sociedade da Informação*. 2ª Edição. São Paulo: Atlas.

- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus groups. Eds: Ritchie, J, and Lewis, J. *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.
- Frank, A. G., & Fuentes, M. (1989). *Dez teses acerca dos movimentos sociais*. Lua Nova, São Paulo, nº17, junho, p.20.
- Freire, P. (1981) *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *História das ideias pedagógicas*. Ática, São Paulo.
- Gohn, M. G. (1992). *Movimentos Sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2011). *Educação não-formal e cultura política: impacto sobre o associativo do terceiro setor*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, pp. 23 e 336.
- Gohn, M. G. (2014). *Sociologia dos Movimentos Sociais*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, p.75. (Questões da nossa época, 47).
- Goss, K. P., & Prudêncio, K. (2004). O conceito de movimentos sociais revisitado. In *Em Tese*, vol.2, nº1, janeiro-julho, pp. 75-91. Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook of focus group research*. London: Sage Publications (second edition).
- Guba, E. & Yvonna, L. (1989). *Fourth generation evaluations*. Sage.
- Guimarães, J. R. (2009). Culturas brasileiras de participação democrática. In: Avritzer, L. (org.). *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez. (Coleção Democracia Participativa).
- Haenfler, R. (2004), "Rethinking subcultural resistance", *Journal of Contemporary Ethnography*, 33 (4), pp. 406-436.

- Hamel, G., (1994). The concept of core competence. In Hamel, G. and Heene, A. (eds.), *Competence-based competition*, John Wiley and Sons, Ltd., England, 11-33.
- Haesbart, R. (2007). O território em tempos de globalização. *Revista eletrônica de ciências sociais aplicadas e outras coisas*. UFF, Niterói.
- Herschmann, M; & Pereira, C. (2002). *INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador, BA, 1-5 Set.
- Hobsbawm, E. J. (1996). *A era das revoluções*. 9ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el Reconocimiento*. Barcelona: Crítica (1.ª edição em Alemão, 1992).
- Januário, A. et al. (2016). *As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social*. Fevereiro, São Paulo, v. 9, p. 35-76, abril.
- Laclau, E. (1993). *Universalismo, particularismo e questão de identidade*. Novos Rumos, Instituto Astrojildo Pereira, nº21.
- Lambertucci, A. R. (2009). A participação social no governo Lula. In Avritzer, L. (org.). *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez. (Coleção Democracia Participativa).
- Landsheere, G. (1986) - *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Dom Quixote - Lisboa .
- Lemieux, C. (2000). *Mauvaise presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique ET de ses critiques*. Paris: Métailé.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2006). Políticas Públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In Lima, L. C. (org.), *Educação não-escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 205-229.

- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1950, 1992). *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press.
- Martins, J. S. (2004). "Para compreender e temer a exclusão social". In *Vida Pastoral*, XLV (239). São Paulo: Editora Paulus, Novembro-Dezembro, pp. 3-9.
- Melucci, A. (1989). *Um objetivo para os movimentos sociais*. Lua Nova: São Paulo, CEDEC, nº17, junho, pp. 49-66.
- Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris: La Découverte.
- Morgan, D. L. (1997). 'Focus groups as qualitative research'. In *Qualitative Research Methods Series*, 16. London: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1991). *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação. Nº 4, pp.109-139.
- Ottmann, G. (1995). Movimentos sociais urbanos e democracia no Brasil. In *Revista Novos Estudos*. São Paulo, v. 41, p.198.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, p.243.
- Pais, J. M., & Cabral, M. V. (orgs.) (2004). *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo: Inquérito aos Jovens Portugueses*. Oeiras: Celta Editora.
- Pais, J. M. (2005). Jovens e Cidadania. In *Sociologia, problemas e práticas*, nº49, p. 53-70. UFRJ, Rio de Janeiro.
- Papaleo, L., & Schlemenson, A. (1973). *De la psicologia institucional al analisis organizacional*. Rev. de Psicoanal.
- Pateman, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pereira, C. A. M. & Herschmann, M. (2002). Comunicação e Novas Estratégias Organizacionais na Era da Informação e do Conhecimento. In *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo, UMESP, n. 32, pp. 27-42.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piolli, E., Pereira, L., & Mesko, A. S. R. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, pp. 21-35, jan./jun.
- Pontes, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização).
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. Londres, W. H. Allen.
- Reguillo, R. (2004). “La performatividad de las culturas juveniles”. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, Madrid, pp. 49-56.
- Rousseau, J. J. (1983). *Do Contrato social / Ensaio sobre a origem das línguas / Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural. Os Pensadores.
- Ruivo, F. (2000). *O Estado labiríntico. O poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Sani, G. (1986). Participação política. In Bobbio, N. et al. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, p.221.
- Santos, M. (1994) *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Edições Record.

- Scherer-Warren, I. (1999). Metodologia de redes no estudo de ações coletivas e movimentos sociais. In *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, p. 21-30.
- Scherer-Warren, I. (2007). Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In Silveira, R. L. L.; Dias, L. C. (Orgs.). *Redes, sociedades e territórios*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 9.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica – Carta Ética*.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern Geographies*. Londres: Verso.
- Sordi, D.N., & Morais, S.P. (2016). “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación*. Quito, n. 2, p. 25-43, junho.
- Stevenson, N. (org.) (2001). *Culture & Citizenship*. Londres: Sage.
- Streck, D. R. (2006). Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. *Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, p. 99-112, jul./dez.
- Teixeira, E. (2002). *O local e o global: limites da participação cidadã*. São Paulo: Cortez.
- Teixeira, A. C. C., Dagnino, E., & Silva, C. C. A. (2002). La constitución de la sociedad civil en Brasil. In Dagnino, E. (Org.). *Sociedad civil, espacios públicos y democratización: Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Telles, V. S. (1987). Anos 70: Experiências, Práticas e Espaços Políticos. In Kowarick, Lucio. (Org.). *As lutas sociais na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Touraine, A. (1998). *Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático*. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC.

- Vendramini, C. R. (2007). Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Revista Cedes – Dossiê: Educação do Campo*. São Paulo, SP: Cortez. v. 27. n. 72. mai/ago.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods (2ª edição)*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia: cartografia política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: lavaca Editora.
- Zukin, S. (1995). *The Cultures of Cities*. Oxford: Blackwell.

Sites:

- Capuchinho, C. 2400 salas de aula foram fechadas. iG, São Paulo, 6 fev. 2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-06/sp-2400-salas-de-aula-foram-fechadas-afirma-sindicato.html> . Acessado em: 30 março 2016.
- Melito, L. “O movimento secundarista é 100% horizontal”, defende aluno que ocupou colégio em SP. EBC, 1 jun. 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2016/05/ocupacoes-nas-escolas-entenda-o-movimento-estudantes-secundaristas> . Acessado em: 30 jun. 2016.
- <http://www.mst.org.br>. Acessado em 3 junho 2016.
- Oliveira, N. Alunos do Ocupa Escola fazem manifestação no Rio. Agência Brasil, 4 maio 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/alunos-do-ocupa-escola-fazem-manifestacao-no-rio>. Acessado em 3 junho 2016.
- Paiva, M. R. Como assim, escola sem ideologia? Estadão, 16 julho 2016. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,como-assim-escola-sem-ideologia,10000063143>. Acessado em 17 julho 2016.

- Travitzki, R. Análise: reorganizando a reorganização de escolas. O Estado de S. Paulo, 8 dez. 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/analise-reorganizando-a-reorganizacao-de-escolas/> . Acesso em: 3 junho 2016.
- Vilela, P. R. Com mais de mil escolas ocupadas, movimento de secundaristas não para de crescer. Brasil de Fato, 21 outubro 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/21/com-mais-de-mil-escolas-ocupadas-movimento-de-secundaristas-nao-para-de-crescer/>. Acessado em 10 novembro 2016.
- YouTube a. Ocupar e resistir, 2015. Vídeo (4min20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>. Acesso em: 27 julho 2016.
- YouTube b. Niterói-RJ: Estudantes do #OcupaCAPISTRANO se reúnem com o movimento de desocupação, 2016. Vídeo (33min28s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ez5BIS5P3VI>. Acessado em: 27 agosto 2016.

ANEXOS

A – Entrevista Grupo-focal

A.1 – Componente Oral

Como participante do projeto CONverCIDADE, a se desenvolver pelo departamento de Educação e Formação da Universidade de Lisboa, cujo objeto de pesquisa do grupo é centrado nas diferentes formas de participação jovem, senti-me motivado a investigar o movimento “Ocupa Escola” a ocorrer no Brasil, uma vez que estaria por três meses no país.

Para tal, foi necessária a elaboração de um guião de entrevista a ser realizado na modalidade focus group (investigação social estruturada sob a forma de uma discussão estruturada, em grupo, e previamente planejada).

O guião divide-se em duas componentes (oral e escrita), foi elaborado em conjunto com as demais educadoras/investigadoras do projeto anteriormente citado, e colocado em prática em setembro de 2016 com um grupo de 10 alunos da escola secundarista Colégio Estadual Davi Capistrano, localizada em Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro.

É válido ressaltar que a entrevista ocorreu no que aqui considero ser a “segunda fase” do movimento “Ocupa Escola”, e num momento em que o colégio em questão já havia sido desocupado. E ainda que o guião serve como base para a estrutura da entrevista, mas que nem sempre todas as questões são colocadas, em contrapartida outras são melhores exploradas, fluindo de acordo com a participação dos integrantes.

Além de ser o principal produto de minha dissertação de mestrado, esta atividade também tem como objetivo agregar conhecimentos ao banco de dados do projeto anteriormente mencionado, que investiga a participação jovem, e se possível, gerar a publicação de um artigo científico.

Disponho o guião a seguir:

Entrevista focus group – data: 01-09-16

PARTE 1 – Legitimação da entrevista

- clarificar os objetivos da entrevista / motivar os participantes / solicitar permissão gravação

PARTE 2 – Movimento Ocupa Escola

- ❖ O que os levaram a participar deste movimento?
 - O que pretendem obter com o Ocupa Escola?
 - Quais as principais reivindicações feitas? Conseguiram alcançar alguma?
 - Como classificariam o nível do ensino que lhes é atualmente oferecido? Quais seriam os principais aspectos negativos?
- ❖ Como tem sido a experiência de participar do movimento?
 - Pedir para relatarem algumas situações que considerem significativas e onde se tenham sentido participantes ativos
- ❖ Quais as maiores dificuldades encontradas?
- ❖ Quais os pontos fracos e fortes?
- ❖ Como se estabelece a relação/ocupação com as demais escolas ocupadas?
 - E a relação com o corpo docente/direção/coordenação?
 - Vocês tem apoio dos familiares?
- ❖ Como é organizada a agenda dos eventos dentro do movimento?
- ❖ Como o grupo se organizou? Como se estabeleceram as lideranças e a relação entre os participantes?
- ❖ Como veem a repercussão do movimento? (na escola, sociedade, em vocês próprios)
 - Gerou mudanças na escola? Se sim, quais? Se não, o que precisa mudar no movimento?
 - Acham que gerou mudanças na sociedade?
 - Que mudanças gerou em cada um de vocês?
- ❖ Consideram que o movimento tenha acabado? Em caso negativo, qual seria o desfecho ideal?

PARTE 3 – Participação e cidadania

- ❖ Em que outros campos de suas vidas sentem que há espaço para sua participação enquanto jovem? Como é que participam?
- ❖ O que acham que dificulta a participação do jovem na sociedade?

- ❖ Daqui a 5 anos, como veem a sua participação na sociedade? Em que gostariam de estar participando?

A seguir, disponho a transcrição da componente oral da entrevista grupo-focal:

Participantes:

Interlocutor: eu

Estudante 1: Taís

Estudante 2: Daniel

Estudante 3: Luciano

Estudante 4: Gustavo

Estudante 5: Miguel

Estudante 6: Luísa

Estudante 7: Ricardo

Estudante 8: Ruan

Estudante 9: Nataniel

Estudante 10: Bruna

Interlocutor: Por que decidiram por ocupar o liceu?

Estudante 1: A gente decidiu ocupar porque a situação da educação pública não estava legal, não está legal, no estado, no Brasil. Então a gente decidiu ocupar pra reivindicar por melhoria nisso. A gente viu que com o ensino que a gente tinha, a gente não consegue passar no vestibular. Se a gente não fizer um curso por fora, a gente não consegue entrar numa universidade. E melhorias dentro da escola também, a gente tem uma sala de laboratório e uma sala de informática que a gente não usa.

Interlocutor: Teço alguns comentários sobre minha experiência docente e das discrepâncias que presenciei entre o ensino público e privado no Rio de Janeiro.

Outra coisa que a gente queria era acabar com essa diferença entre escola pública e particular. Todo mundo tem o direito de ter o ensino igual. Indiretamente também estamos pagando pra estudar através dos impostos.

Interlocutor: Quando começou a ocupação no Davi Capistrano e quanto tempo durou?

Estudantes 1, 4 e 6: Começou no dia 12 de abril, ficamos três meses ocupando, dois meses de ocupação total, e um mês de gestão compartilhada.

Interlocutor: E vocês dormiam na escola? Como organizavam essas escalas?

Estudante 1: A gente sentava e conversava, normalmente só os meninos podiam ficar a noite.

Estudante 9: A noite era difícil porque a gente precisava fazer ronda, um dormia 3 horas, depois acordava e outro dormia. A gente sofria muita ameaça.

Interlocutor: De quem?

Estudante 9: Do movimento “desocupa”, dos pais, de alguns moradores do bairro.

Estudante 4: Dos ex-alunos principalmente, já jogaram pedras na escola, ovos e até bombas.

Estudante 6: Na página do facebook sofremos constante ameaças.

Estudante 4: Eles diziam pra tomar cuidado a noite porque iriam entrar na escola e bater em todo mundo, inclusive matar.

Interlocutor: Então vocês encontraram uma forte resistência ao movimento

Todos os estudantes concordam.

Interlocutor: Talvez isso justifique o fato de várias escolas não terem me atendido pessoalmente, eu senti certo receio deles com a própria segurança.

Interlocutor: O que teria levado cada um de vocês a entrar como participante ativo do movimento?

Estudante 4: Eu era contra o movimento, mas bastou 3 minutos de conversa com um universitário que nos visitou pra que eu mudasse de opinião e apoiasse o movimento.

Interlocutor: E quem era esse universitário?

Estudante 1: Logo que iniciamos a ocupação, alguns universitários de Ciências Sociais da UFF (Universidade Federal Fluminense) vieram visitar a escola e nos dar apoio moral. Nós aceitamos desde que não fosse algo partidário.

Estudante 5: A gente queria fazer um grêmio na escola e a direção não permitia.

Estudante 1: Resolvemos agendar uma assembleia, convocar todos os alunos para a praça que fica na frente da escola porque a direção não concedeu espaço pra que fizéssemos a reunião, mas precisamos passar nas salas e explicar a importância, que o assunto era relevante a todos. Grande parte dos alunos não se interessou. Ainda assim a assembleia foi feita e dos que estavam presente na praça a maioria votou a favor da ocupação. A gente deu uma autorização para os menores de idade levarem aos pais,

pra que eles estivessem cientes do que estava acontecendo. E então no dia seguinte, terça-feira 12 de abril, nós ocupamos a escola. Eles já estavam meio que preparados pra isso, então a gente só entrou e falou: a escola tá ocupada, agora é por nossa conta.

Interlocutor: Pergunto diretamente ao estudante 3 o motivo que o levou a ocupar.

Estudante 3: Eu não fazia ideia que a minha escola seria ocupada, pra mim só tinha um monte de vagabundo que não queria nada com estudo. Antes do movimento eu já participada de manifestações, mas por mim, tipo eu sozinho. Eu só fui saber do movimento no dia da assembleia mesmo, então vi que não tava sozinho, que tinha mais gente que pensava como eu, e daí fui pra luta. Ainda não conhecia nenhum dos alunos envolvidos.

Interlocutor: Vocês já se identificavam com uma visão política de esquerda antes do movimento?

Todos respondem que sim, exceto o estudante 4

Estudante 10: No começo eu era contra a ocupação, eu não queria participar, eu não queria nem saber. Mas depois em fui em reuniões, eu procurei me informar, ouvir o que eles estavam propondo e aí eu entendi. Entendi que o que a gente queria não era bagunça, era uma melhoria, era uma coisa que a gente precisa disso, a gente precisa não ter essa diferença, porque a gente também merece um ensino bom, não ter essa visão de eu nasci pobre sem estudo, vou morrer pobre sem estudo. Queria ter uma visão mais acima de média.

Interlocutor: Algum de vocês entrou no movimento por algum outro motivo que considere diferenciado?

Estudante 2: Eu era o aluno mais babaca da turma, que gostava de aparecer e não gosava de estudar, achei que seria uma bagunça legal. Mas quanto mais participava das reuniões, mais percebia a importância do movimento e a verdade do discurso dos alunos que se empenhavam em mostrar as necessidades de melhoria que o ensino precisava. Então eu criei essa consciência após participar do movimento, e acho que com a grande maioria foi assim. E pra surpresa de todos (os outros alunos riem), atualmente tenho as maiores notas da turma.

Estudante 4 concorda

Interlocutor: E quanto à comida, como isso funcionava?

Estudante 5: Recebíamos doações de professores, pais e outras escolas. Menos dos moradores do bairro, que nos queriam longe dali.

Estudante 9: Os moradores não nos compreendiam porque a nossa escola é tida como escola modelo em Niterói, olhando por fora aparentemente ela tem uma boa infraestrutura, mas a escola é muito mais do que isso, é uma comunhão entre alunos, professores e a educação. Não adianta nada ter uma estrutura boa e uma educação de má qualidade.

Interlocutor: Conto brevemente a recusa que sofreu por parte da direção e secretaria de educação em realizar a entrevista no interior da escola.

Interlocutor: E o que pretendiam em termos de reivindicações? O que gostariam mudar em termos práticos?

Estudante 4: Algo que nos incomoda muito é a questão do currículo mínimo. Porque não conseguimos nos ligar diretamente à universidade ao sair do Ensino Médio? E se a escola tem uma estrutura boa, por que ela não é disponibilizada aos alunos? Nossa escola tem uma estrutura boa e o ensino falho.

Estudante 6: A questão do laboratório que a gente quase não usava, a direção alegava que não estava em condições de uso.

Estudante 5: Era utilizado como armazém dos livros didáticos, daí não podíamos usar.

Estudante 6: Gostaríamos de ter uma sala para o grêmio.

Estudante 4: Tem uma sala de jogos que não é usada. Eu estudo na escola há 4 anos e nunca fui na sala de informática.

Interlocutor: E quanto a estrutura das salas de aula?

Estudante 3: o ar-condicionado não dá vazão.

Estudante 4: Sem contar que eles recebem renda mensal para a manutenção dos aparelhos de ar-condicionado e nunca vimos nenhum técnico mexendo nos aparelhos.

Aluna 10: No ano passado não podíamos usar o ar-condicionado da sala porque soltava gelo em cima da gente.

Interlocutor: Peço pra alguém relatar alguma experiência que tenha vivido dentro do movimento e tenha sido marcante em termos de participação.

Estudante 4: Eu tive acesso a espaços da escola que jamais pensei conhecer antes. Eu não sabia que tinha computador na escola, achei que só tivesse na direção e secretaria (todos riem).

Estudante 5: A gente conseguiu enxergar a escola de uma outra maneira. Agora a gente até cuida melhor do espaço.

Estudante 9: A partir do momento que teve a ocupação compartilhada a gente tinha que acordar as 5 horas da manhã pra limpar a escola toda. As 7 horas tinha que estar tudo limpo, e eles (os alunos do movimento desocupa) sujavam de propósito, jogavam terra dentro da escola, compravam bala e jogavam o papel no chão. Pra mim foi importante varrer a escola, deixá-la limpa perante os pais, a comunidade, e para nós.

Estudante 2: Antes da ocupação eu tinha nojo de cozinhar, agora aprendi e faço com prazer.

Estudante 10: Daí tiravam foto e postavam no facebook com a legenda: olha só que ocupação limpa.

Estudante 4: Teve uma vez que jogaram rolos de papel higiênico dentro dos vasos sanitários, pra entupir tudo. O que me intriga é que são os mesmos alunos que ficam na frente da escola dizendo que querem aula.

Interlocutor: E vocês tentaram se aproximar dessas pessoas mais resistentes ao movimento, estabelecer algum diálogo?

Estudante 4: Difícil, eles não querem conversa, já chegam com os argumentos fechados.

Estudante 9: Uma vez fui argumentar com uma mãe, ela simplesmente colocou as mãos no ouvido e começou a cantar enquanto eu falava.

Estudante 4: Teve uma mãe que até ouviu meus argumentos, mas quando terminei ela disse: você é bom de fala, poderia estar do outro lado, aqui do lado de fora da escola e convencer os seus amigos que isso não leva a nada.

Interlocutor: Vocês estão falando sobre os pais de outros alunos, mas e os pais de vocês, como lidaram com essa situação?

Estudante 6: De princípio os pais eram a favor, depois de acordo com o posicionamento da direção se tornaram contra a ocupação, até porque eles não têm tempo de vir aqui na escola conhecer, então ficam sabendo do movimento pelos ouvidos dos outros.

Interlocutor: E como você lidou com essa resistência em casa?

Estudante 6: No início dava pra levar, “tá bem pai, o senhor é contra e eu sou a favor”, mas depois ficou complicado, começaram a inventar mentiras pesadas sobre o movimento, como por exemplo os alunos faziam sexo na escola, usavam drogas. Mas ainda assim consegui me manter firme no movimento até o fim.

Estudante 4: Lá em casa era pior porque moram 6 pessoas, pais, tios, avós e todos são contra, então era difícil. Mas eu vinha pra escola 7 horas da manhã e voltava 7 da noite, evitava encontrá-los pra não ter confusão.

Estudante 3: A minha mãe achou bem interessante e apoiou inicialmente a ideia. Mas depois da segunda semana, ela perguntou: e essa brincadeira de casinha, não vai acabar não? E aí começou a tentar proibir a minha participação.

Estudante 5: Meu pai era o único em casa que apoiava, mas eu moro com meu padrasto e todos na minha casa eram muito contra. Teve um episódio muito forte um pouco antes da desocupação, minha tia e meu primo vieram até a escola e me tiraram à força, foi bastante agressivo e constrangedor.

Interlocutor: E quanto aos profissionais da escola, tiveram apoio de alguma parte?

Estudante 7: Não tivemos apoio algum da direção

Estudante 9: Pessoas que trabalhavam na direção, ficavam do lado de fora incitando a violência e incentivando as pessoas a nos tirarem à força lá de dentro. Essa funcionária inclusive foi afastada após a desocupação, não trabalha mais na escola.

Interlocutor: Como vocês se organizaram para ter maior visibilidade?

Estudante 6: A gente criou uma página no Facebook e postava todos os acontecimentos, assim ficávamos em contato e sabíamos o que também acontecia nas outras escolas. A gente podia divulgar o movimento e se ajudar ao mesmo. Teve um episódio de um pai de um aluno do movimento “desocupa” que pulou o muro das escolas e agrediu dois alunos. Nós tiramos foto e denunciamos tudo pela internet.

Estudante 4: Os pais em geral não procuravam saber nada da ocupação, se conseguíamos alguma vitória ou não, mas se tomássemos um refrigerante já era motivo pra dizer que estávamos roubando a cantina, por isso era preciso estarmos sempre atentos a nós e aos colegas do movimento.

Estudante 6: Acho que a mídia tem grande influencia sobre esse pensamento dos nossos pais, pois ela só mostra o que interessa, e vende a nossa imagem como vândalos e baderneiros.

Estudante 1: Mas além das páginas no Facebook, a gente também tem grupos de whatsapp, estamos sempre em contato virtualmente e também se fez hábito visitar as outras escolas ocupadas, e desenvolver atividades em conjunto.

Interlocutor: E com qual objetivo frequentavam outras escolas ocupadas?

Estudante 1: Porque nenhuma ocupação é igual, as reivindicações são diferentes e as formas como são feitas também. Então íamos pra saber se algo funcionava numa escola, podíamos utilizar de uma estratégia parecida na nossa. Acho que a tecnologia foi uma grande aliada nesse caso, podíamos postar vídeos e saber de coisas em tempo real, assim era mais fácil um ajudar o outro. Além de ajudar na divulgação dos eventos como as passeatas.

Interlocutor: O que mudou em vocês após o período de ocupação?

Estudante 9: Eu aprendi sobre política em 3 meses, o que não havia aprendido em 18 anos. Ganhei consciência política.

Estudante 4: Eu me considero uma pessoa muito mais responsável, em relação ao bem estar da sociedade como um todo.

Estudante 2: Hoje eu me sinto um cidadão, com direitos e deveres.

Interlocutor: Vocês consideram que esse momento de instabilidade política no Brasil, com manifestações constantes nas ruas em função do impeachment, teriam influenciado o Ocupa Escola de alguma forma?

Todos os estudantes são uníssonos ao dizer que sim.

Estudante 1: Durante a ocupação, passamos a estar presentes inclusive em outras manifestações e movimentos sociais. A gente passou a frequentar as manifestações contra o impeachment da presidenta. Nós passamos a acompanhar a greve dos professores.

Interlocutor: E vocês tiveram medo em algum momento?

Estudante 6: Chorei em vários momentos por causa das ameaças. Diziam que iam bater na gente.

Estudante 2: Ameaçaram raspar a nossa cabeça (o estudante apresenta cabelos longos)

Interlocutor: Se pudessem citar as 3 maiores dificuldades enfrentadas pelo movimento?

Estudante 4: As ameaças

Estudante 10: As falsas calúnias, que envolviam sexo, bebida, drogas.

Estudante 3: A falta de apoio dos pais.

Estudante 4: Poucos professores da escola apoiaram a ocupação, e inclusive eles tiveram até problemas com a direção por conta disso, passaram a ser perseguidos.

Estudante 2: A maioria dos professores falava mal e desestimulava a nossa mobilização.

Estudante 1: Inclusive na segunda semana de ocupação encontramos uma carta da direção que seria enviada à secretaria de educação, que acusava um professor que nos ajudava de várias mentiras, dizia que ele era um profissional incompetente e que não que incentivava a violência.

Interlocutor: E quanto às vivências positivas?

Estudante 3: As amizades.

Estudante 6: A gente aprendeu o verdadeiro significado da união

Estudante 5: Sempre que um grupo do movimento desocupa tentava invadir uma escola, as demais escolas ocupadas se juntavam e iam até lá ajudar.

Interlocutor: E sobre as atividades extra-curriculares que vocês desenvolveram nesse período de ocupação, como decidiram fazer isso?

Estudante 1: A gente conversou logo nas primeiras reuniões e decidi que não adiantava só ocupar e ficar parado na escola, não era isso que a gente queria. Então a gente foi até a universidade (UFF) e pediu ajuda aos universitários e também a professores que não eram da escola através da página do Facebook. Nós recebemos muito apoio e tínhamos palestras quase todo dia.

Estudante 6: A gente teve aula de dança, teatro, debates sobre racismo e sexismo.

Estudante 4: Um professor de filosofia veio dar uma aula super bacana sobre cultura afro.

Estudante 10: Uma outra professora trouxe documentários e livros sobre o feminismo.

Estudante 5: Melhorou muito a postura de muitos meninos, antes eles eram muito machistas, depois passaram a entender e respeitar melhor as meninas.

Interlocutor: Quais vocês considerariam como os principais pontos fracos do movimentos? Algo que fariam diferente numa nova oportunidade?

Estudante 9: Pessoas que não se importavam muito com as reivindicações e viam pra escola só pela bagunça, as pessoas que não era comprometidas e geravam descrédito em relação ao movimento.

Estudante 2: Acho que as pessoas perdiam muito a razão na hora de uma discussão, era comum ter briga na hora de tomar decisões. Era difícil chegar a consensos.

Estudante 4: Pra mim o ponto fraco mesmo foi a nossa inocência. Nós abrimos as portas das escolas pra muitas pessoas que não mereciam.

Estudante 1: Mas é um movimento novo e esses erros foram essenciais pra que façamos melhor numa próxima vez.

Interlocutor: E vocês consideram que o movimento acabou?

Todos são uníssonos em responder não.

Estudante 1: Nós só desocupamos, mas continuamos unidos e brigando pelas melhorias da escola.

Interlocutor: E como fazem isso agora?

Estudante 1: Através de manifestações e pequenos atos.

Estudante 6: Agora que as aulas retornaram os professores e a direção tendem a perseguir mais os alunos que fizeram parte da ocupação.

Estudante 1: Na minha sala a maioria é ocupante, então ninguém fala nada.

Estudante 9: Na minha sala é o contrário, sou o único ocupante e agora ninguém fala comigo.

Interlocutor: Já ouviram falar do projeto de lei “escola sem partido”? O que acham disso?

Estudante 1: Ridículo. Uma tentativa óbvia de excluir o pensamento crítico dos estudantes.

Interlocutor: E em termos organizacionais, havia liderança?

Estudante 9: Não, tudo era decidido por assembleia.

Estudante 3: E na assembleia nos dividimos em grupos de comunicação, limpeza, cozinha e organização. Dentro dos grupos em cada momento pessoas diferentes tomavam frente nas atividades.

Estudante 1: Consideramos um movimento completamente horizontal.

Estudante 4: E apesar de estarmos divididos em grupos, podíamos agir e intervir na atividade do outro. Por exemplo, eu era da limpeza, mas se precisasse poderia falar diretamente com a direção da escola. Não havia impedimento pra isso.

Estudante 6: E com o passar do tempo, os que ficaram eram as pessoas que realmente estavam comprometidas com o movimento.

Estudante 1: No início foi bem diferente, escola sempre cheia, mais de 100 pessoas. Durante a ocupação a gente proibiu a entrada dos serviços terceirizados na escola. Como a gente tinha gestão compartilhada, queríamos ser os responsáveis por cuidar do espaço, não faria sentido a gente somente dormir na escola, pois isso iria desvalorizar mais ainda o nosso movimento.

Estudante 4: A gente passou a valorizar mais o trabalho das pessoas que limpavam a escola após a ocupação. Pois percebemos na prática o quanto era difícil e importante, algo que nunca tinha parado pra refletir.

Estudante 3: Hoje eu vejo papel no chão da escola, pego e jogo no lixo.

Estudante 1: Ainda que tenham pessoas pra lavar a louça do almoço, eu mesmo lavo o que sujei.

Interlocutor: E o que mudou na escola após a ocupação?

Estudante 4: Muita coisa!

Estudante 1: Não sei se avisaram nas salas de vocês, mas a sala de informática vai voltar a ser usada no próximo mês.

Estudante 4: O laboratório de ciências foi reformado.

Estudante 3: A gente aboliu o uniforme.

Estudante 4: Antes os alunos que não tinham livros, não conseguiam acompanhar as aulas, muitos professores pediam pra sair de sala e descontavam pontos. Existia uma sala com livros, mas os alunos não podiam usar. Agora a direção disponibilizou o empréstimo de livros didáticos. Os alunos podem pegar e devolver após as aulas. Facilitou muito a vida dos alunos que não têm dinheiro pra comprar o material.

Estudante 1: Conseguimos também o espaço para o grêmio estudantil e eleições pra nova direção na escola.

Estudante 1: Também conseguimos mudanças no currículo mínimo. Antes só tínhamos um tempo de aula para sociologia e filosofia, e agora cada uma tem dois tempos de aula por semana.

Estudante 4: Essa conquista foi importante pra gente porque filosofia e sociologia formam as nossas opiniões e nos ajudam a pensar.

Interlocutor: E em relação à sociedade, acham que o movimento repercutiu positivamente? O que mudou no bairro de vocês?

Estudante 4: Agora que acabou a ocupação os pais estão muito mais presentes na escola. Antes não se interessavam muito. Agora se interessam por tudo que acontece aqui, frequentam as reuniões de pais.

Estudante 3: Acho que apesar da resistência, passamos a ser mais respeitados como cidadãos.

Estudante 2: Eles perceberam que nós temos força e coragem pra mudar situações que não aprovamos.

Dessa forma agradeço a participação de todos, encerro a entrevista e dou sequencia para que preencham a componente escrita da pesquisa grupo-focal.

A.2 – Componente Escrita

Ao final da entrevista, requisitei aos alunos que respondessem a um questionário que contém 4 perguntas (dispostas abaixo), também relativas ao tema participação jovem. No entanto, dois participantes optaram por não responder.

1 – Ao se inserir no movimento “Ocupa Escola”, em que tipo de atividade ou ação sentiu mais vontade de participar? Por quê?

2 – Já participou de outros movimentos sociais? Em caso afirmativo, qual?

3 – O que sente quando participa de alguma ação/atividade social?

4 – Em sua opinião, que importância tem a participação dos jovens na sociedade?

Disponibilizo as respostas a seguir:

Estudante Tiffany, 17 anos, cursa o 3º ano

1 – “Dos movimentos sociais, em prol da educação, pois me fez abrir os olhos, e enxergar os meus direitos dentro da sociedade.”

2 – “Sim, manifestações, e “mais pão menos opressão”, movimento que ajuda moradores de rua.”

3 – “Me sinto bem, pois ajudar as pessoas é algo maravilhoso, ajudar alguém que precisa, e ver a gratidão no olhar de quem é ajudado.”

4 – “Muita importância, pois os jovens são o futuro do país, então é super importante participarmos das decisões que são tomadas na sociedade, participarmos e entendermos de política também.”

Estudante Danilo, 17 anos, cursa o 3º ano

1 – “Ajudas em geral, tanto em questão de higiene e organização, porém o que eu mais me senti confortável foi na cozinha, já que foi uma coisa que eu sempre gostei de fazer.”

2 – “Já participei de um que teve lá no rio, contra a escola sem partido.”

3 – “Vivo, quem sabe até uma pessoa melhor.”

4 – “No geral, quanto mais pessoas participando do movimento, melhor, mas fora isso a politização de jovens influencia nos mais novos.”

Estudante Lucas, 16 anos, cursa o 1º ano

1 – “Da comissão de comunicação, que ficava responsável pelo agendamento de atividades, e o grupo que ficava responsável por dormir e ficar responsável pela escola a noite.”

2 – “Sim, o movimento que ajuda moradores de rua com alimento e roupa.”

3 – “Que eu posso fazer a diferença, que há pessoas que realmente precisam de todos onde o governo falha.”

4 – “Toda, já que nós fazemos a diferença.”

Estudante Gabriel, 18 anos, cursa o 2º ano

1 – “Comunicação com gestão e alunos. Pois eu vi uma interação maior dos alunos e da direção.”

2 – “Não.”

3 – “Sinto que devo ter uma maior responsabilidade.”

4 – “Total influencia em leis e fundamental participação na política.”

Estudante Matheus, 18 anos, cursa o 3º ano

1 – “Na comunicação, aprendi a me expressar de uma melhor forma, a dialogar e debater mais, a questionar mais.”

2 – “Não.”

3 – “Me sinto um bom cidadão, porque se alguém passa fome, alguém sofre preconceito etc, eu vejo isto tudo como uma responsabilidade da sociedade, por isso faço a minha parte.”

4 – “Importância na política, estamos em um momento crítico na política no Brasil, e só os jovens podem mudar isso.”

Estudante Ludmila, 16 anos, cursa o 2º ano

1 – “Eu senti mais vontade na parte da limpeza, na comida (alimentação) e na organização.”

2 – “Sim, ajudas sociais entre outros.”

3 – “Eu me sinto uma pessoa melhor, me sinto uma pessoa mais incluída na sociedade.”

4 – “Acho bem importante, pois os jovens têm pensamento crítico sim, e esses pensamentos devem ser valorizados.”

Estudante Raphael, 18 anos, cursa o 3º ano

1 – “O movimento ajudou muito a ter vontade de ir para as ruas, ir para outras escolas para participar mais do movimento.”

2 – “Antes da ocupação, eu nunca tinha participado de um movimento social. Hoje em dia estou sempre ativo pra participar.”

3 – “Um sentimento de liberdade de falar.”

4 – “Eu acho importante pois os jovens têm mais pensamento crítico e questionamentos.”

Estudante Ramon, 17 nos, cursa o 2º ano

1 – Não respondeu

2 – “Não.”

3 – “Felicidade em ajudar.”

4 – “Nós jovens somos o futuro da nação e nós devemos ter atenção máxima para mudar nosso país.”