



**Mariana Junqueira Camasmie**

**O Movimento de Ocupação das escolas e as  
novas formas de fruição da juventude  
escolarizada nas classes populares do Brasil**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais da PUC-  
Rio.

Orientador: Prof. Marcelo Baumann Burgos

Rio de Janeiro  
Setembro de 2018



**Mariana Junqueira Camasmie**

**O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas  
de fruição da juventude escolarizada nas classes populares  
do Brasil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais do Departamento de  
Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.  
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos**

Orientador

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

**Profa. Mônica Dias Peregrino Ferreira**

UNIRIO

**Profa. Regina Célia Reyes Novaes**

UFRJ

**Profa. Angela Maria Randolpho Paiva**

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

**Prof. Augusto César Pinheiro da Silva**

Coordenador Setorial do Centro de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2018

Todos os direitos reservados. E proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Mariana Junqueira Camasmie**

Graduou-se em Ciências Sociais pelo Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Atua, desde 2012, em pesquisas na área de Sociologia da Educação, com participação em diversas pesquisas vinculadas ao Projeto Gestão Escolar e Territórios Populares, que teve como principal objetivo a construção de uma base de dados e de informações sobre a relação da escola com o mundo do estudante. Atualmente atua em pesquisas na área de juventude e escolarização.

#### Ficha catalográfica

Camasmie, Mariana Junqueira

O movimento de ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil/ Mariana Junqueira Camasmie; orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos. – Rio de Janeiro PUC, Departamento de Ciências Sociais, 2018.

v., 113 f.; il. ; 30 cm

1. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2018.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Juventude. 3. Desigualdade social. 4. Escola pública. 5. Movimento social. 6. Ocupação das escolas. I. Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

A meu filho Dante que, desde a barriga, esteve presente em meu processo dissertativo e que após seu nascimento foi capaz de modificar, além de todo o restante, a minha forma de pensar e, por conseguinte, a minha escrita.

## Agradecimentos

Ao CNPq, à CAPES por investir na exploração de conhecimentos científicos por meio do trabalho de pesquisa que, só é possível realizar com a dedicação exigida, por meio da tranquilidade provida pela instituição.

À PUC-Rio, por ser acolhedora não só pela sua geografia local, como pela estrutura física e capacitação de funcionários sempre solícitos e eficientes em suas funções.

Ao departamento de Ciências Sociais, local em que fui bem recebida desde o primeiro dia de participação em pesquisa, quando ainda não fazia parte nem da graduação deste curso. Aos professores e professoras tão estimados que me acompanham neste processo de formação desde a graduação. Aos funcionários da secretaria, a quem devo imenso agradecimento pela boa vontade, competência, cuidados e preocupações com os nossos esquecimentos, Ana, Aline, Felipe, Mônica e os(as) tantos(as) estagiários(as) que passam por lá e pelo anexo, vulgo *favelinha*, onde foi possível dar continuidade ao meu processo de escrita após o término da licença maternidade.

Às professoras Angela Paiva e Monica Peregrino, por desde o início terem aceitado participar da banca de qualificação, trazendo apontamentos que fizeram toda diferença quando retomei o processo de escrita. À professora Regina Novaes, que ao ser convidada para minha defesa demonstrou enorme disponibilidade e interesse em participar desta etapa.

Ao professor e orientador Marcelo Burgos, que define a palavra orientar em seu sentido mais lato, e que faz das ranhuras advindas de uma Cientista Social ainda em formação algo a ser aproveitado. Meu profundo agradecimento por nos desafiar e confiar a nós uma responsabilidade que, muitas vezes, pensamos não ser capazes.

À minha família, em especial minha mãe Suzana que, como mulher me inspira, como mãe me acolhe e como avó me comove. À minha irmã Manuela que, sem

saber, me aproxima de meu tema de estudo, com a narrativa de sua condição juvenil. À minha avó Sônia, que sempre me deu força e me incentivou com seus conselhos inusitados. Ao meu pai, Vinícius que mesmo distante se mantém em contato demonstrando orgulho e apoio a todo meu esforço. Ao meu padrasto Daniel, sempre compreensivo e presente.

Ao meu marido Marcelo e pai do nosso filho Dante, por sua parceria, incentivo e pacificidade diante dos meus piores rompantes. Às amigas do grupo “*as aflição das orientanda*”, Rafa e Sarah, vocês sabem exatamente o que é sororidade, obrigada. Às “*berenices*”, Camila, Giulia e Rodrigo (em especial ele que é o irmão que não tive na infância), obrigada por todo o apoio e amizade sincera nessa fase solitária que é a maternidade.

## Resumo

Camasmie, Junqueira Mariana; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. **O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil**. Rio de Janeiro, 2018. 113p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação discute o movimento de ocupação das escolas no Brasil durante os anos de 2015 e 2016 a partir da reflexão de que esse foi um tipo de mobilização em que os jovens das classes populares se apresentaram de forma inédita na cena pública, em um fenômeno que revela sinais contraditórios. De um lado, as ocupações constituem uma demonstração de apreço inédito dos jovens em relação à escola pública, percebida como decisiva para suas vidas; de outro, o fenômeno não deixa de explicitar uma nova forma de desigualdade entre os jovens de classes populares, em um processo que se sobrepõe à desigualdade já existente decorrente do dualismo entre a rede pública e a rede privada. Por mobilizar questões ligadas ao campo da educação e ao projeto de escolarização da juventude brasileira, a ocupação das escolas aparece como resultado de um processo de mudança social que, analisado pela chave da sociologia da educação, revela uma nova forma de ação coletiva e uma interlocução entre instituição, sujeitos e direitos. De modo a contextualizar como se chegou a esse processo de mudança social, considerou-se necessária a problematização da promessa de um projeto de escola republicana, que somente a partir de 1988 se materializa na afirmação da escola pública como central à construção da democracia no país; em seguida, apresenta-se uma revisão bibliográfica que busca salientar como a escola enquanto instituição produz desigualdades internas que redefinem as desigualdades externas à ela, atravessando com isso os projetos de futuro da juventude popular. Com base nessa revisão bibliográfica, que mobiliza um debate sobre as narrativas de jovens de classes populares e sobre a insuficiência de políticas públicas direcionadas à juventude, pode-se avançar em uma reflexão sobre o quanto ainda falta para que a

universalização do acesso à escola se dê de fato, e sobre o quanto isso impacta de maneira negativa na trajetória de jovens no Brasil. Por fim, caracteriza-se o movimento de ocupação das escolas em seus diferentes aspectos, e de como ele interpela as bases de autoridade da instituição escolar tal como ela está posta no Brasil. Nesse contexto, as narrativas de jovens, apresentadas em tal revisão bibliográfica nos fornece melhor compreensão da visão que eles têm sobre a escola, sobre seus efeitos, ou mesmo sobre a falta dessa instituição em suas vidas. É nesse sentido que o debate sobre a ocupação das escolas importa para o estudo das Ciências Sociais, pois o fato de haver uma parcela da população juvenil engajada dentro das escolas, reivindicando direitos e mostrando a sua capacidade reflexiva acerca de questões que vão além dos muros da escola, como vimos em 2015/16, é sem dúvida um fenômeno de primeira grandeza para a sociologia da educação, para a sociologia da juventude e para os estudos sobre as novas formas de desigualdade social.

### **Palavras-chave**

Juventude; desigualdade social; escola pública; movimento social; ocupação das escolas.



## Abstract

Camasmie, Mariana Junqueira, Burgos, Marcelo Tadeu Baumann (Advisor). **The Occupation Movement os schools and the new forms of fruition of schooling youth in popular classes in Brazil.** Rio de Janeiro, 2018. 113p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The dissertation discusses the movement of occupation of Brazilian schools during the years of 2015 and 2016 based on the reflection that this was a form of mobilization in which the young of grassroots classes came forward in an unprecedented way in the public scene, upon a phenomenon which reveals contradictory signs. On one hand, the occupations constitute a demonstration of their unprecedented appreciation towards public school, perceived as decisive for their lives; on the other hand, the phenomenon still expresses a new form of social inequality among the young of grassroots classes, in a process that overlaps the inequality already in place as a result of the duality between public and private systems. Because it mobilizes issues connected to the field of education and the project of schooling Brazilian youth, the occupation of schools arises as a result of a process of social change that, considered in the key of sociology of education, reveals a new form of collective action and a dialogue between institution, subjects and rights. In order to contextualize how we have reached this process of social change, it seems necessary to question the promise of a republican school project, which is materialized only since 1988 in the affirmation of the public school as central to the construction of a democracy in the country; thereafter, a bibliographic review is presented in the pursuit of emphasizing how the school as an institution produces internal inequalities that redefine external inequalities to itself, crossing projects of future of grassroots youth. On the basis of this bibliographical review, which mobilizes a debate on narratives of grassroots-classes youngs and on the insufficiency of public policies directed to the youth, we can proceed to a reflection on how much it still lacks for the universalization of access to school actually

happens, and on how much that impacts the paths of youngs in Brazil on a negative way. Ultimately, we describe the movement of occupation of schools in its different traits, and how it heckles basis of authority of the educational institution as it is presented in Brazil. In this context, the narratives of the youngs, presented in this bibliographical review, provide us a better comprehension of their vision towards the school, towards its effects, or even on the lack of the institution in their lives. It is in this sense that the debate about the occupation of schools matters to the study of Social Sciences, because the fact of having a fraction of the juvenile population engaged inside the schools, claiming rights and showing their reflective capacity on the questions which cut across the walls of the school, as seen in 2015/2016, is undoubtedly a phenomenon of first rate to sociology of education, to sociology of the youth, and to the studies of new means of social inequality.

## **Keywords**

Youth; social inequality; public school; social movement; occupation of schools.

## Sumário

1. Introdução .....	13
2. Escola, redemocratização e direitos: afirmação do sujeito na cena contemporânea brasileira.....	16
2.1. A República que não foi e a escola que não veio: promessa não cumprida.....	17
2.2. Redemocratização e as novas configurações da educação na sociedade brasileira .....	33
3. A potência da escolarização.....	45
3.1. Contradições no projeto de escolarização das camadas populares..	46
3.2. Juventudes, escola e os efeitos de sua ausência .....	54
4. Juventudes populares escolarizadas e a ressignificação do espaço escolar .....	77
4.1. O Movimento de Ocupação das escolas no Brasil .....	79
4.2. Algumas reflexões sobre o Movimento de Ocupação das escolas.....	97
5. Considerações finais .....	106
6. Referências bibliográficas.....	110

*A sensação oca de que tudo acabou  
o pânico impresso na face dos nervos  
o solitário inverno da carne  
a lágrima, a doce lágrima impossível  
e a chuva soluçando devagar  
sobre o esqueleto tortuoso das árvores*

Ivan Junqueira

## 1. Introdução

No dia 23 de setembro de 2015 é anunciado pelo Governo de São Paulo a transferência de cerca de um milhão de estudantes da rede pública estadual paulista para formar escolas divididas por ciclos, por meio do programa intitulado “*reorganização escolar*”. Não demorou mais de 24hs para que alguns estudantes, que só ficaram sabendo da proposta de *reorganização* a partir da publicação realizada na *Folha de São Paulo*, abrissem a discussão acerca da proposta governamental lançando “hashtags” por meio da rede social *facebook*, como por exemplo: #ÉNóisQueManda #AEscolaÉnossa #LutarPeloNossoDireito. A partir daquele momento iniciavam-se as primeiras mobilizações estudantis que, mais à frente, dariam lugar ao movimento de ocupação das escolas.

Na medida em que o movimento de ocupação foi ganhando o apoio de boa parte dos estudantes da rede estadual de ensino paulista, foi se espalhando por cada vez mais escolas e ao passar dos meses alcançou 22 dos 27 Estados brasileiros além do Distrito Federal, chegando a contabilizar 1154 escolas ocupadas em todo o país ao final do ano de 2016. De modo que essa extensão do movimento surge na cena contemporânea como uma oportunidade de estudar a juventude e a sua relação com a escolarização.

Ao longo do percurso de estudo sobre as experiências contidas no movimento de ocupação das escolas, foram surgindo questões que se relacionam com o tema da juventude e, conseqüentemente, com o da escolarização. De modo que a relação entre juventude e escolarização nos impele a fazer um movimento de volta ao início da República no Brasil, época em que houve a tentativa de emplacar um projeto de escola republicana que consistia na promessa de transformação do sistema educacional.

A sistematização de como ocorreu o processo de mudança no sistema educacional foi de grande valência para situar melhor o debate sobre o direito do acesso à educação pública. Tendo como horizonte o fato de que a garantia da escolarização possibilita diversas mudanças sociais, analisadas a partir do período de

redemocratização que decorre da Constituição de 1988, uma nova agenda de direitos modifica o lugar da infância e da juventude na cena pública brasileira.

Em vista das contradições inerentes à construção do projeto de escolarização das camadas populares no Brasil, tomo como objeto de estudo a formação de uma juventude escolarizada resultante de um processo contraditório que denota, em alguma medida, o avanço nos Ensinos Fundamental e Médio que, de certo modo, deflagra a inserção de jovens de classes populares no debate público contemporâneo.

Diante da perspectiva de uma juventude que vem sendo escolarizada neste contexto, foi possível estabelecer uma conexão entre o Movimento de Ocupação das escolas e a emergência desse ator social que enseja as ocupações no Ensino Médio. Estas ocupações anunciam o fato de que os jovens estão dispostos a colocar em xeque o projeto de escola ao qual foram submetidos durante os anos que antecedem este movimento estudantil. A mudança de comportamento de estudantes secundaristas com relação ao projeto de escola pública que lhes é ofertado, tem relação com o tensionamento que decorre das transformações que se dão na sociedade brasileira após o início do processo de redemocratização. A isso se associa a potência da escola pública em escolarizar, apesar do peso da massificação e precarização institucional herdadas do Regime Militar.

Nesse sentido, realizamos um recorte na cena pública brasileira a partir de 2015 para analisar o Movimento de Ocupação das escolas como sendo um indício de que os jovens que o protagonizaram aparecem nesse contexto como uma geração que está lutando na escola e pela escola. Jovens atravessados por esse processo contraditório de escolarização que ao mesmo tempo provê ao estudante a possibilidade de se autonomizar. Com efeito, a escola pública forja na sociedade brasileira um estudante capaz de reivindicar espaço, voz, participação, enfim, reivindicar direitos e iniciar, assim, uma clivagem que tem como campo de disputa a própria escola.

O trabalho que se segue está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo realizo um recuo histórico fazendo referência à escola pública no Brasil, buscando chamar a atenção para o fato de que essa é uma instituição que vai se fortalecendo

gradativamente a ponto de se tornar suficientemente capaz de criar entre jovens de classes populares uma dinâmica de disputa acerca do projeto de escolarização. No segundo capítulo, me debruço sobre a discussão entre juventude e escolarização, analisando como essa relação se constitui a partir das contradições que compõem esse processo de mudanças que ocorrem na cena pública contemporânea. No capítulo três apresento uma caracterização do movimento de ocupação das escolas e os diversos pontos que demonstram como os jovens engajados dentro da escola questionam as bases de autoridade da rede de ensino público tal como se apresenta na sociedade brasileira. Além disso, faço um recorte sobre a análise das *Jornadas de junho de 2013* para articular com o Movimento de Ocupação das escolas, explorando pontos relevantes da relação entre juventude e escolarização.

Com base na discussão realizada, procurei nas considerações finais, explicitar a forma como se fundamentam os problemas levantados ao longo dos capítulos, que dizem respeito a maneira como as juventudes brasileiras experienciam a questão do agir coletivo dentro das ocupações escolares, adotando, por meio de práticas espaciais, uma dinâmica de se organizar e se relacionar que alteram a conduta do agir individual que se inserem no debate público, concatenando coletivamente suas narrativas, ressignificando então, o espaço escolar que passa a ser um local de disputa por direitos.

## **2. Escola, redemocratização e direitos: afirmação do sujeito na cena contemporânea brasileira.**

Neste primeiro capítulo realizo um recuo histórico fazendo referência à escola pública no Brasil. Uma escola herdada da massificação que ocorre em meio ao Regime Militar e, mesmo considerando seu caráter excludente, nota-se que essa escola tem sido capaz de forjar na sociedade brasileira um novo sujeito, qual seja, o jovem de classe popular, muitas vezes, morador da periferia ou da favela, escolarizado e com alta capacidade de articulação. Nesse contexto, é preciso estar atento ao fato de que essa escola que aos poucos vai se fortalecendo, torna-se forte o suficiente a ponto de estabelecer um novo tipo de conflito e de desigualdade entre os jovens das classes populares.

A partir desse recuo é possível ver o quanto o fortalecimento institucional da escola esteve ancorado tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para produzir novos sujeitos, alunos e professores envolvidos com o projeto de escola pública no Brasil. Nesse sentido, a articulação entre escola, sujeitos e direitos, vista sob a ótica juvenil, pode estar associada à ideia de que a noção de autonomia e conquista de liberdade, possivelmente, pode ser alcançada por meio da escolarização.

Contextualizando o projeto de escola pública ao qual são submetidas crianças e adolescentes, será apresentado o processo de mudança que se deu na escola, partindo do período de redemocratização até os dias atuais. De modo a realizar um recorte sobre a formação de uma República sem escola pública, que passa por diversas mudanças, como a entrada e saída de diferentes regimes, adaptação a seis Constituições, até chegar ao período de redemocratização com uma nova agenda de direitos que modifica o lugar da infância e da juventude na vida brasileira.

O processo de democratização do acesso à escola pública, que começa nos anos de 1960, e que na década de 1970 já está totalmente consolidado, ocorre concomitantemente à massificação e precarização de uma escola que se abre aos pobres numa escala que não acontecia, mas que, paulatinamente, melhora sua capacidade de escolarizar.



Importa ressaltar que a herança de uma escola moldada em pleno Regime Militar trouxe junto uma cultura autoritária. De modo que, desconstruir o autoritarismo, bem como a massificação e precarização foi, e suponho dizer que ainda está sendo, uma difícil tarefa que começou no final da década de 1980. Para dar conta do debate realizado, são elencados neste capítulo, três marcos fundamentais no processo de desconstrução e na formulação de um novo desenho de sociedade, a saber, o ECA, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pois tencionam a herança autoritária ao mesmo tempo em que criam novos conflitos.

São feitos neste capítulo, dois movimentos: o primeiro deles é um recuo ao período do início da República no Brasil, com um recorte sobre a tentativa de emplacar um projeto de escola republicana, a fim de deixar mais evidente o legado do passado sobre a escola atual, bem como a especificidade da etapa na qual ingressa o país a partir de 1988; o segundo movimento pretende dar conta do período de redemocratização, tendo como pano de fundo o processo de formação de uma juventude escolarizada resultante de contradições ocorridas ao longo da mutação da instituição escolar que, mesmo precarizada, avançou em seu projeto de escolarizar jovens de classes populares dos Ensinos Fundamental e Médio.

### **2.1. A República que não foi e a escola que não veio: promessa não cumprida**

Ao lado da mudança de regime político e econômico, que ocorre a partir da transição do Império para a República no final do século XIX, tendo sido a República proclamada oficialmente em 15 de novembro de 1889, tem-se no Brasil, a promessa de transformação do sistema educacional, visto que as causas do atraso educacional no país podem ser analisadas desde a Primeira República, quando foi formulado o projeto de escola republicana, até os dias atuais que, como é sabido, ainda não se tem a consolidação de tal projeto na sociedade brasileira.

Mesmo que esse trabalho não tenha seu foco voltado para os projetos e iniciativas referentes à disseminação da escola primária durante o período da República Velha, a sistematização de como se deu esse processo é válida para então entrarmos no

debate sobre o direito do acesso à educação pública a partir do século XX, analisando por meio de tal sistematização as mudanças no sistema educacional que se deram no decorrer dos anos, tendo como horizonte o fato da escolarização de uma sociedade ser um processo fundamental para uma mudança social profunda.

Nesse sentido, se faz necessário olhar as principais características e atores envolvidos nessa mudança social, articulando, dessa maneira, um arcabouço teórico que, de um lado, está diretamente ligado ao projeto de escolarização da sociedade brasileira; e de outro, pode ser articulado com esse projeto de escolarização por meio de conceitos que tratam de temas caros à sociologia da educação, como por exemplo, políticas de institucionalização voltadas para a disseminação e democratização da educação escolar contidas no projeto de escola republicana a ser estudado.

Para tanto, Alessandra Frota Martinez de Schueler e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, em *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa* (2009), nos fornecem um bom recorte para iniciarmos este breve recuo histórico sobre a educação no Brasil, bem como sobre as ações republicanas em torno da educação escolar.

Na visão das autoras, se por um lado, a Primeira República foi tomada como marco zero, em que representações levaram à produção de uma memória reificada da ação republicana, designando-a como a propulsora da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil, por outro lado, tais representações forneceram uma perspectiva de análise que visa a afirmação e atualização de outro tipo de memória, que ilustra a decepção causada por um fracasso escolar fomentado, em alguma medida, pelo também fracasso do Regime Republicano ou por sua omissão no que se refere ao projeto de educação escolar.

Memória que (re)inventa a ideia de uma República que não foi, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma res publica, uma coisa de todos, com um governo para e por todos; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (Magaldi e Martinez de Schueler, 2009, p. 34).

A ideia de sermos ainda uma coisa inacabada, de não termos nos efetivado como República, essa concepção de uma República que não foi, remete ao título do livro

de José Murilo de Carvalho, *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987), que fala sobre o povo que assistia à mudança de regime, à proclamação da República, *bestializado*. De acordo com Carvalho, a noção de *bestializado* fazia parte de um ideário preconceituoso no qual se apoiava a elite intelectual e política da época; ideário esse bastante questionado pelo autor em sua obra, que reúne importantes informações históricas no que se refere ao estudo da prática de cidadania entre o povo brasileiro nessa mesma época.

Carvalho se empenha em explicar o comportamento político de um Rio de Janeiro dos primeiros anos da República que, com seus cerca de 500 mil habitantes, era a maior cidade do país. No entanto, boa parte da população parecia estar indiferente no que diz respeito à participação política, o que, segundo o autor, poderia ser explicado, em alguma medida, pelo peso da tradição escravocrata, tradição essa que alienou de forma degradante, negros e mulatos, que chegavam para a vida na República sem instrução, analfabetos ou semianalfabetos. Por outro lado, Carvalho aponta a passividade de uma parcela significativa da população como sendo uma forma de resistência, já que logo notaram o fato de o novo regime não ter cumprido os prometidos avanços com relação à liberdade e à participação.

A característica passiva dessa parcela da população não poderia, na visão de Carvalho, reduzi-los ao julgamento de serem *bestializados* no sentido ordinário do termo, pois, na realidade, o autor entende o termo *bestializado* em um sentido mais lato, explicando, dessa maneira, que

o povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos para a participação, a República não era para valer. Nessa política o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação (Carvalho, 1987, p. 160).

Por isso, a população do Rio de Janeiro inserida nesse regime enfraquecido e sem consenso popular, estava mais para *bilontra* do que para *bestializada*, pois para conseguirem conviver em um Estado que não foi formado pela sociedade, foram se organizando de forma paralela, sem admitir a participação à formalidade imposta de cima para baixo. Ou seja, sendo *bilontra* era possível conviver com a ambiguidade republicana, fingindo aceitar a farsa de seu regime.

Tendo em vista o contexto brasileiro apresentado por Carvalho, voltemos à perspectiva do processo de constituição da escola primária na República Velha que, segundo Magaldi e Schueler, foi palco de situações adversas que giravam em torno da organização do sistema educacional de acordo com as novas condições da República;

outro problema era ainda mais sensível: em que medida a sociedade e os diferentes grupos políticos atuantes estavam dispostos a comprometer-se com a mobilização em grande escala de recursos e a universalização do ensino primário? (Magaldi e Martinez de Schueler, 2009, p. 54).

A resposta para tal pergunta esbarra nas dificuldades que se tem acerca do entendimento sobre a história econômica que envolve o ensino primário, que nos primeiros anos da República, era de responsabilidade dos estados. Desse modo, os estados passam a ter forte autonomia na organização do sistema educacional.

Esse era o cenário do Brasil que, tardiamente em relação à parte dos países da América do Sul, iniciava uma busca pela superação do atraso educacional decorrente da não universalização do ensino primário no país. Contudo, não havia no Brasil e nem em boa parte dos países da América do Sul, consenso necessário para levar adiante o projeto de universalização do acesso à educação pública.

Como podemos tomar contato a partir de registros históricos recuperados por Maria Luiza Marcílio, ao escrever *História da escola em São Paulo e no Brasil* (2005), as principais reformas iniciadas durante a Primeira República para o campo da educação básica foram muito sucintas, sem um planejamento global, sem consenso, com uma falta extrema de recursos para serem executadas. De acordo com a autora,

a consciência pedagógica estava limitada a um pequeno grupo de idealistas, de liberais democratas [...] apenas reduzida elite cultural preocupava-se com os problemas de educação, de modo intermitente (2005. p. 129).

Comparado a outros países da América do Sul, que conseguiram superar seus atrasos educacionais, ainda no final do século XIX e início do XX, o Brasil caminhava lentamente nas tentativas de consolidação de seu sistema educacional básico. Segundo Marcílio, foi na virada do século XIX para o XX, com a crença no progresso e a promessa de modernização, que se colocou de fato a educação como meio fundamental para alcançar essas metas. Seria essa uma “missão civilizadora”

de grupos idealistas que acentuavam o aparecimento de uma aposta na escola brasileira.

Como forma de explicar a razão de tal atraso, Magaldi e Schueler ressaltam que, apesar da educação de crianças e adolescentes representar um desafio reconhecido pelos governantes do início da República, que pretendiam construir uma nova nação segundo um ideário republicano, a desigualdade social e econômica que caracteriza o país recém-saído da escravidão está em franco desacordo com o regime constitucional. Nesse sentido, a proposta de democratização da instrução primária não foi acompanhada pela expansão dos gastos públicos.

A esse respeito, como demonstra Marcílio, a Revolução de 1930 fomentaria novas ideias, propondo reformas administrativas de grande porte e uma reordenação do ensino em âmbito nacional. Nesse contexto, a experiência vivida na área educacional se relaciona a demandas que há muito vinham sendo reclamadas no país.

Marcílio sustenta que uma das importantes iniciativas para o ensino primário foi a Reforma do Ensino para o Distrito Federal do Rio de Janeiro, assinada em 08 de novembro de 1890, denominada Reforma Benjamin Constant ou Regulamento da Instrução Primária e Secundária, na qual estavam previstas construções de novos prédios para escolas e bibliotecas.

Ao todo, um conjunto de oito anos de curso primário. Previam-se escolas itinerantes para os subúrbios, a construção de edifícios destinados aos estabelecimentos fixos e a organização de bibliotecas, de ginásios e pátios de jogos e recreio. Para fazer face a essas despesas foi criado o Fundo Escolar [...] Infelizmente teve vida efêmera quando foi transferido para a municipalidade do Rio de Janeiro (Marcílio, 2005, p. 133).

É verdade que a concretização dos ideais de uma escola pública bem como a universalização do acesso à escola só ocorrem para valer após a validação dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. No entanto, como bem pontua Luiz Antônio Cunha ao escrever *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (1980), esses ideais têm raízes no passado (e até hoje não se concretizaram plenamente), desde que se começou a discutir no Brasil a doutrina do liberalismo, com a prerrogativa que envolvia a “igualdade de direitos e de oportunidades, destruição

de privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal para todos” (Cunha, 1980. p. 27).

O conceito de individualismo funciona de modo a enaltecer o desenvolvimento dos potenciais talentos dos indivíduos, vistos como em disputa com os demais e explorando suas capacidades ao máximo, o que remete à noção de meritocracia que, por seu turno, traz a tendência a se responsabilizar os que não “chegam lá”. Tal conceito pode ser analisado por meio da leitura que Cunha faz aludindo ao projeto de governo liberal.

Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza [...] Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo (idem, p. 29).

Para melhor situar a ideologia liberal no Brasil, é válido recuperar o argumento de Sergio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (2005), por meio do qual é possível entender como pode o Brasil ter adotado o liberalismo dentro do quadro político que se instituiu no ano seguinte à Abolição da escravidão<sup>1</sup> (fato que marca o fim do predomínio agrário ao mesmo tempo em que aumenta as ações das comunidades urbanas) e o mesmo não ter se dado na sociedade como um todo.

A crescente e rápida urbanização analisada por Holanda, enfraquece o esteio rural e a República deixa os antigos proprietários rurais sem opções e meios de agir perante as novas instituições que se instalavam na cidade. O enfraquecimento da antiga base de sustentação culminou em uma “maturidade precoce” do Estado brasileiro que, vinculado a seu novo aparelhamento industrial, foi condicionado a preservar “como relíquias respeitáveis algumas das formas exteriores do sistema tradicional” (Holanda, 2005, p. 176).

Este paradoxo poderia servir como justificativa para um tipo de desequilíbrio singular ao Brasil, qual seja, a mistura entre o sentido de público e de privado que, segundo Holanda, se confunde, em alguma medida, por influência de um individualismo pautado na pessoalidade, que seria muito caro à sociedade brasileira.

---

<sup>1</sup> No dia 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, um dispositivo legal de apenas dois parágrafos que, formalmente, acabou com a escravidão no Brasil.

A respeito disso, Holanda sustenta a ideia de que a formação nacional do país teve características que interferiram negativamente na construção de uma sociedade moderna e autônoma, pois em se tratando de um país no qual os indivíduos não foram constituídos para pensar a partir da esfera pública, o que se forma é uma sociedade que tende a evitar conflitos, moldando-se de acordo com aquilo que já existe, tendo como base um ideal pautado na pessoalidade advinda da esfera privada.

Nesse sentido, pode-se dizer que a ideologia impessoal do liberalismo, “despida de emoções”, podendo ser enquadrada facilmente em fórmulas, em se tratando de uma teoria essencialmente neutra, teria em seus ideais o pensamento “liberal-democrático”, usado para definir o comportamento do povo brasileiro, como sustenta o autor. O que, de fato, não se consolidou em nossa sociedade, já que é nítido o contraste desse ideal com a forma de convívio dos brasileiros, que se definia a partir de uma “mentalidade cordial”.

A familiaridade que compusera a vida pública dos governantes brasileiros pode ser explicada por meio do conceito de “homem cordial” apresentado por Holanda, que consiste em um homem cuja criação e formação o levaram a um funcionalismo patrimonial. Determinado funcionalismo engloba uma gama da sociedade que, na análise do autor, constitui o corpo de funcionários do sistema administrativo e cargos políticos, em sua grande maioria, com interesses emocionais e afetivos. O processo histórico brasileiro nunca escondeu o fato de as vontades particulares serem constantemente predominantes em círculos que deveriam ser de ordem impessoal, e ao invés da forte desenvoltura nos setores administrativos e políticos, o que se exprimiu com mais vigor em nossa sociedade foram as relações familiares transpostas à esfera pública. Dessa maneira, Holanda sustenta a ideia de que viver em solo brasileiro significa conviver com características de cunho fundamentalmente pessoal, mesmo tratando-se de atividades profissionais.

Além disso, os ideais do pensamento “liberal-democrático” não se consolidaram na sociedade brasileira, pois como bem ressalta Holanda, trata-se de um complexo sistema, oriundo de terras distintas da nossa, carregado de preceitos que não faziam parte da vida brasileira, e que, de fato, não se sabia se tais

preceitos se encaixariam nessa sociedade de frequentes mudanças no paradigma estatal. Ainda segundo o autor:

Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido (idem, p. 160).

Em sendo assim, Holanda sustenta a ideia de que as poucas agitações do liberalismo que se deram na sociedade brasileira, foram obra de minorias exaltadas e não do povo que se mostrava indiferente a tudo o que se referia a tal ideologia, e os movimentos aparentemente reformadores partiam, na maioria das vezes, de cima para baixo. Portanto, Holanda afirma que, “a sociedade foi mal formada nesta terra, desde as suas raízes” (idem, p. 181).

Dessa maneira, reafirma-se a ideia de que a colonização no Brasil disseminou mensagens de civilização e modernização, quando na verdade o que houve foi uma incessante exploração dos povos e recursos desse país, bem diferente da moderna colônia prometida à época pelos colonizadores portugueses. E, ainda de acordo com Holanda:

A verdade é que a grande lavoura, conforme se praticou e ainda se pratica no Brasil, participa, por sua natureza perdulária, quase tanto da mineração quanto da agricultura. Sem braço escravo e terra farta, terra para gastar e arruinar, não para proteger ciosamente, ela seria irrealizável (idem, p. 49).

Tal fato ajustado ao debate sobre público e privado em nosso país, poderia ser explicado atualmente por meio da imagem do Estado como usurpador das possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos na sociedade brasileira, o que não é incomum quando pensamos em uma sociedade que foi sendo constituída de cima para baixo.

A respeito disso, Magaldi e Schueler apontam que o acelerado crescimento da economia exportadora e da imigração europeia, ainda na virada do século XIX para o XX, se dava no Brasil e nos demais países da América do Sul, ao passo que o aumento da arrecadação de tributos e a expansão da taxa de matrícula nas escolas primárias se fazia presente em diversos países da América do Sul, mas não no Brasil.



O que, de certa forma, colocou grupos políticos e os interessados diretos na expansão do ensino básico sob a chave de enfrentamento de dois dilemas.

O primeiro vinculava-se às fontes da arrecadação fiscal: de onde viriam os recursos adicionais para a universalização do ensino básico? O segundo dilema referia-se ao controle das instituições educacionais: quais esferas de governo e da sociedade deveriam ser responsáveis pela administração dos recursos e pela direção das escolas primárias? (Magaldi e Martinez de Schueler, 2009, p. 56).

Vista por Luiz Antônio Cunha, a situação de precariedade nos serviços de educação pública não deixa dúvidas quanto à desigualdade na distribuição de renda. Segundo o autor, a maior parte dos gastos públicos em educação era aplicada no ensino superior, gratuito e destinado às camadas de renda mais elevadas, reforçando a concentração de renda ao invés de diminuí-la. De modo que, com a falta de democratização de acesso a escolas públicas, as condições de renda familiar são o que vão determinar, por exemplo, o aproveitamento do ensino pelo aluno (Cunha, 1980, p. 80).

Dessa maneira, se os ideais impessoais da “democracia liberal” nunca se naturalizaram na sociedade brasileira, se a democracia por aqui foi sempre um “lamentável mal-entendido”, como seria possível formar indivíduos autônomos sem termos uma sociedade autônoma, como obter uma educação democrática sem de fato termos uma sociedade democrática? Tais feitos não seriam possíveis enquanto, na cena nacional analisada por Holanda, liderassem as elites agrárias, como aquela que caracterizou a república velha, sob o domínio da “política do café com leite” (Holanda, 2005).

A partir dos anos de 1930, já sob o governo Vargas e, sobretudo, após a instauração do Estado Novo e a Constituição de 1937, consolida-se uma nova estrutura de poder que, como observa Raymundo Faoro, em seu livro, *Os Donos do Poder* (1985), será conduzida por

forças construtoras, apoiando governos fortes, capazes de movimentar e dar nova estrutura à existência nacional, porque só com a força se pode construir, visto que com a fraqueza só se constroem lágrimas (Faoro, 1985, p. 696).

Sob as vestes do populismo, Vargas sustenta a ideia de que, apenas países economicamente fortes são efetivamente livres, afirmando ser essa a liberdade que deseja a seu povo. A esse respeito, o então presidente da República alega que a

Constituição de 1937 deveria ser vista como uma tentativa de minimizar os atrasos que antecederam seu governo, e que tem importante relação com a educação.

De acordo com Célio da Cunha, no que se refere à educação ao escrever *Educação e autoritarismo no Estado Novo* (1981), pode-se falar da criação de alguns ministérios desde a Primeira República brasileira, como por exemplo, Ministério do Trabalho, Ministério da Indústria e Comércio, e o Ministério da Educação e Saúde que, segundo Cunha, fez com que o setor educacional não ficasse à margem do processo de renovação que vinha sendo instalado em diversos setores nacionais. A “Revolução de 1930”<sup>2</sup> teria gerado uma tomada de consciência que alcançou o setor educacional, já que faltava ao povo brasileiro, um mínimo de tradição nesta área, com um recorte especial à falta de um sistema de educação popular, bem como de universidades (Cunha, 1981, p. 64).

À época, a formação de educadores no Brasil se dava sob o signo do *escolanovismo*<sup>3</sup>, sob o qual se apresentariam como um “novo baluarte da pregação liberal”, que resultou na marcha ao desenvolvimento capitalista brasileiro, que viria gerar a substituição da dimensão política pela dimensão técnica. Ou seja, “a substituição de um modelo mais amplo por outro mais restrito de percepção da problemática educacional” (idem, p. 65).

De acordo com Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny, Vanda Maria Ribeiro Costa, em *Nos Tempos de Capanema* (2000), o Movimento Escola Nova proporcionaria a todos o mesmo tipo de educação, criando, dessa maneira, uma igualdade básica de oportunidades, tendo como responsável, o setor público que, por sua vez, teria a função de formar o cidadão “livre e consciente”, capaz de estar inserido ao novo tipo de Estado Nacional que vinha se tornando o Brasil.

---

<sup>2</sup> A Revolução de 1930 foi o movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha.

<sup>3</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O *escolanovismo* desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

O movimento da Escola Nova foi se estruturando ao redor de grandes temas e nomes da educação<sup>4</sup>, buscando incorporar princípios pedagógicos que permitissem o distanciamento de um tipo de transmissão autoritária de conhecimento. Procurando, dessa maneira, uma aproximação aos processos mais criativos, longe de ensinamentos rígidos que isolavam a educação da vida comunitária e acabavam esvaziando o sentido do público (Schwartzman; Bomeny; Costa. 2000, p. 71).

No entanto, o primeiro evento afirmativo com grande peso para a área da educação que se tem registro a partir de 1931, é a criação do Ministério da Educação e Saúde, tendo como primeiro ministro, Francisco Campos, que conduziu reformas no ensino secundário e superior, deixando o ensino primário em segundo plano. A esse respeito, foi realizada a IV Conferência Nacional da Educação para tratar do problema da educação popular no Brasil, conferência na qual, presidente e ministro, assumem que seu programa, nesta área, carece de uma política de educação, propondo-se então a pensar e discutir propostas exclusivamente voltadas à educação primária, o que, segundo Cunha, teria originado o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, em 1932.

O Manifesto foi elaborado e lançado em meio à reordenação política que se dá com a Revolução de 1930, sendo considerado marco zero do projeto de reforma educacional no Brasil. Além disso, serviu como denúncia da desorganização do sistema escolar, abrindo propostas para que o Estado articulasse um plano geral de educação com a defesa da bandeira de uma escola única, laica, obrigatória e gratuita.

O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada (Cunha, 1981, p. 90).

O fato de o Manifesto ter sido elaborado no auge da polêmica entre educadores e católicos, segundo Cunha, possivelmente desviou a atenção dos pioneiros em

---

<sup>4</sup> Nomes como, Anísio Teixeira – diretor de Instrução Pública no Distrito Federal de 1931 a 1934; Fernando de Azevedo – presidente da Associação Brasileira de Educação, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP entre 1941 e 1942; Manuel Lourenço Filho – responsável pela reforma do ensino público no Ceará na década de 1920, diretor-geral do Ensino Público em São Paulo na década de 1930; Francisco Campos – responsável pelas reformas educacionais em Minas Gerais na década de 1920, primeiro ministro da Educação e Saúde de Vargas.

relação a problemas essenciais da educação brasileira, gerando, mais tarde, críticas contundentes, como a que o autor apresenta, de Florestan Fernandes, não ao Manifesto em si, mas à ausência de reparos necessários para que o processo educativo, “por meios racionais, alcançasse os fins ideais”. À luz dos novos conhecimentos produzidos no Brasil, Fernandes relata seu incômodo em relação à falta de conexão entre o desenvolvimento da personalidade, dinâmicas culturais e necessidades sociais daqueles que seriam submetidos a tais reformas, pois apesar de determinadas reformas terem dado bons resultados para área da educação, a produção de literatura para esta área deixa a desejar quando comparada à produção para o campo das ciências sociais e históricas, por exemplo (Cunha, 1981, p. 92).

Entretanto, segundo Cunha, o sistema educacional alcança maior consistência durante o Estado Novo, a partir da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sob responsabilidade do novo ministro empossado em 1934, Gustavo Capanema, que permaneceria no cargo até 1945.

Durante esse período, os planos de reformas e as ações propriamente ditas aconteciam quase simultaneamente. Schwartzman, Bomeny e Costa, apresentam a elaboração de um painel de normas, formulado após a posse de Capanema, no qual estavam descritos regulamentos e projetos para uma reformulação em grande escala do sistema educacional do país. Segundo os(as) autores (as), é nesta área que se revela a força do pacto do Ministério da Educação com a Igreja Católica.

A mobilização da igreja se faz acompanhar de uma intensificação das discussões doutrinárias que buscavam situar a mensagem de fé da doutrina católica no burburinho criado pelo avanço da argumentação a favor da razão, da ciência e do “materialismo”, como critérios únicos para a ação social e política (Schwartzman; Bomeny e Costa. 2000, p. 73).

Nesse sentido, em busca de um papel político, a Igreja, amparada no discurso de que sua tarefa era “reespiritualizar a cultura”, usava a educação como uma área estratégica que, segundo os(as) autores(as), aparecia como um espaço institucionalizado, onde era possível articular doutrina e a prática.

O decreto de abril de 1931 que permitiu o ensino religioso nas escolas públicas é recebido pela Igreja como uma primeira comprovação de que o Governo Provisório, e mais precisamente Francisco Campos, se manteria fiel aos “compromissos assumidos perante a consciência católica (idem, p. 74).

A partir de 1942, o ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, começou a realizar mudanças contundentes para a educação por meio da promulgação das leis orgânicas de ensino. A lei orgânica do Ensino Industrial, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial, do Ensino Primário, do Ensino Normal, do Ensino Agrícola e do Ensino Superior. Contudo, na visão de Cunha, muitas oportunidades de incorporar nas reformas realizadas ideais e experiências de caráter inovador, foram perdidas, só sendo retomadas na época da formulação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alcançando, assim, características mais modernas e menos autoritárias para o sistema educacional (Cunha, 1981).

Em sendo assim, vista por Cunha, a luta travada nos anos que se seguiram à queda do Estado Novo em 1946, se dá no sentido de tornar mais maleável um sistema “orgânico e centralizador, bem ao gosto da doutrina estadonovista” (idem, p. 164). Luta que, de certa forma, pode estar referida, também, ao processo de democratização do acesso ao ensino público no Brasil. Processo que, segundo o autor, apresenta disparidade quando se compara o investimento no setor cultural e o investimento no setor educacional que, por sua vez, está relacionado ao investimento na promoção de indivíduos. Nesse sentido, Cunha pontua que a luta que se dava em torno da educação partia da mobilização de alguns Pioneiros em busca de sensibilizar o governo sobre sua importância para a sociedade.

As reformas educacionais conduzidas por Gustavo Capanema a partir de 1942 (período em que o Estado Novo apresenta desagregação), continuaram nos anos que se seguiram ao fim do governo Vargas, o que se confirma com a longa gestação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, e que mantém alguns pontos da concepção educacional herdada das reformas *estadonovistas*, como por exemplo, a respeito do ensino profissionalizante.

A dificuldade em vislumbrar um horizonte de maior desenvolvimento do sistema educacional se dá na medida em que os tímidos avanços na área da educação, como vimos até agora, conquistados desde a Primeira República até os anos que antecederam ao Regime Militar, acabam sendo alvo de mudanças conservadoras, caracterizando um tipo de regime que mantém algumas concepções *estadonovistas*.

Por outro lado, como veremos, a ampliação dos investimentos na educação durante o Regime Militar dará início à construção de uma escola pobre para pobres.

De acordo com Florestan Fernandes (1989), muito do que vinha se consolidando, como por exemplo, a construção de centros de ensino, de pesquisa e de aplicação, foi sendo paulatinamente desmanchado e submetido a uma espécie de controle externo seletivo que passou a reger as mudanças sociais, econômicas e políticas no país a partir do Golpe Militar de 1964 (Fernandes, 1989).

Ao escrever “*O Desafio educacional*” (1989), Fernandes discorre sobre o processo que gerou a privação da liberdade de expressão na sociedade brasileira e a perda de autonomia de professores e diretores. Importa ressaltar que o trabalho do autor nesse livro parte em defesa de um projeto de governo que se opunha ao que vinha se desenhando nos tempos da ditadura. É nesse sentido que Fernandes apresenta um inventário crítico sobre a escola no Regime Militar.

A esse respeito, Fernandes alega que em vista dessa privação e consequente perda de autonomia é que se fez a transmissão de uma ideologia dominante das nações e classes burguesas, obtendo, dessa maneira, professores tolerantes e submissos. Tal submissão é analisada pelo autor como sendo produto de uma “*lavagem de cérebro*” sem precedentes que levou

a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais criadoras à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente (1989. p. 14).

Nesse contexto, essa devastação de potencialidades culturais criadoras, gerou simultaneamente outras perdas e transformações na educação brasileira que foram sendo determinadas de cima para baixo pelo sistema ditatorial que havia se instaurado no país com o Golpe de 64, fazendo regredir, dessa forma, estruturas que vinham se democratizando. A pressão pela renovação e a crença no processo de mudança educacional progressiva, como por vinha se dando, por exemplo, a partir da criação da primeira LDBEN em 1961, foram aos poucos sendo silenciadas pela publicidade do novo projeto de revitalização da escola e de outras instituições, proposto no contexto da ditadura militar.

A crítica realizada por Fernandes, que, como vimos com Cunha (1981), reclama a ausência de reparos necessários ao processo educativo, se estende até o período da ditadura militar no Brasil. Reparos que, ao não serem realizados, deixam em segundo plano uma importante conexão do “*processo educativo com o desenvolvimento da personalidade, com a dinâmica da cultura e com as necessidades sociais*” daqueles que seriam submetidos a tais reformas (1981, p. 92).

O cenário apresentado por Fernandes culmina na realidade educacional atual, de escolas públicas lotadas e sucateadas, resultado de uma massificação que se deu no Regime Militar, deixando como legado seu caráter autoritário. O planejamento educacional à época da ditadura abordada pelo autor, levou ao que ele classifica como sendo uma destruição do sistema oficial de ensino na medida em que eram impostas de maneira vertical “técnicas fascistas” às atribuições dos papéis sociais dos sistemas de ensino, e na mesma velocidade com que tais imposições se davam, o acesso à escola pública era *curiosamente universalizado* (grifo irônico do autor).

Na visão do autor, “*a implosão quantitativa de todo o sistema de ensino se deu para desorientar os educadores, os estudantes e os grupos intelectuais críticos, que poderiam desmascarar o que ocorria*” (Fernandes. 1989, p. 15), e não como medida de universalização do acesso à escola pública como procuravam afirmar. A esse respeito, Fernandes sustenta a ideia de que a “*explosão educacional*” vestida de “*crescimento quantitativo revolucionário*”, encobria um processo global de destruição do ensino público através de seu sucateamento, fortalecendo o crescimento de escolas privadas, aumentando ainda mais o controle da escola pela comunidade e diminuindo sua autonomia educacional. (1989, Idem)

Além do que já foi apontado, parece-me relevante uma outra constatação realizada por Fernandes, a de que a escola pública seria um requisito fundamental para a existência da democracia, pois na medida em que a sociedade civil se democratiza, passa então a combater o servilismo e os privilégios de uma ditadura militar que impôs seus limites difíceis de serem quebrados no campo educacional, mesmo após seu fim.

Nesse sentido, o autor olha para a sala de aula como sendo um espaço originário da revolução social democrática e sustenta que,

ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um antigo regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura” (1989, p. 24).

Determinada “*explosão educacional*” vestida de “*crescimento quantitativo revolucionário*”, apontada por Fernandes, se fez muito pela justificativa da Constituição de 1967, promulgada pelo Regime Militar, na qual pregava-se a educação como um direito de todos:

art.168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana(CF, 1967).

A respeito disso, Marcílio afirma que o fato de a segurança nacional defender a regra de unidade nacional culminou na produção de instrumentos rígidos de controle na educação (Marcílio, 2005, p. 151).

Em sendo assim, importa explicitar a progressão desse projeto de escola pública após o período ditatorial no Brasil, e a formação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos desse processo de escolarização que vem passando por diversas mudanças, tanto para os profissionais da escola quanto para aqueles que iniciam sua jornada de estudantes. O Brasil vive, desde a década de 1980, o processo de redemocratização política, que irá repercutir na sociedade e, por conseguinte, na própria escola.

No que diz respeito à educação, vimos até agora, uma história que se desvia daquilo que se acredita ser o melhor para o desenvolvimento de uma sociedade; uma história que se inicia com a tentativa de emplacar um projeto de escola republicana que não se consolida, culminando com o Regime Militar que, paradoxalmente, é o momento em que a massificação e precarização da escola ocorrem, e aparecem como vetores que levam à desescolarização da escola, como veremos mais adiante.

Além desses, outro fator que caminhou junto ao processo de massificação escolar no Brasil foi o êxodo rural que, por sua vez, contribuiu para a urbanização inicial do país entre as décadas de 1950 e 60. De acordo com estudo realizado por Eliseu



Alves, Geraldo da Silva e Souza e Renner Marra, no qual os pesquisadores estabelecem uma comparação entre as décadas supracitadas e década que se inicia no ano 2000, o êxodo rural chegou a ser responsável por 17,4% do crescimento populacional das cidades brasileiras no período de 1950 e 60, tornando-se questão de extrema relevância nas duas décadas seguintes, em que a Ditadura Militar foi instalada no país (Alves; Souza; Marra, 2011, p. 81). Ainda segundo os pesquisadores:

nos períodos, 1950–1960, 1960–1970 e 1970–1980, o êxodo rural se acelerou, chegando, no período 1970–1980, a transferir, para o meio urbano, o equivalente a 30,0% da população rural existente em 1970, ano em que migraram 12,5 milhões de pessoas (idem, p. 81).

Podemos associar a noção de uma república que não foi à ideia de uma escola republicana muito frágil, advinda de uma sociedade fragilizada, uma sociedade de recente urbanização, ainda em formação. É essa fragilidade que vai, de alguma maneira, permitir o legado autoritário dessa massificação. É a partir do legado autoritário dentro da instituição escolar que podemos analisar o percurso da redemocratização do país a partir da Constituição de 1988, de modo que o ECA aparece na cena brasileira como um elemento que vai tensionar novos conflitos ao mesmo tempo em que estabelece novas possibilidades dentro de uma realidade antes cerceada. Com isso, jovens das classes populares passam a ter a oportunidade de avançar, mesmo estando inseridos em um sistema de ensino precário. É a partir desse contexto que entramos na segunda etapa deste capítulo.

## **2.2. Redemocratização e as novas configurações da educação na sociedade brasileira**

Por meio de uma perspectiva crítica, podemos olhar o curso dos acontecimentos na sociedade brasileira e refletir sobre a realidade de crianças e adolescentes ainda em seu processo de construção como sujeitos de direitos, muitas vezes ignorados como indivíduos portadores de direitos de uma forma geral e vistos apenas como alunos quando estão inseridos na rede de ensino.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil em 1985, que foi um regime que interrompeu uma democracia ainda em construção no país, ocasionando em direitos duramente suprimidos e perseguição política que, muitas vezes, levou ao

desaparecimento ou à morte daqueles que eram contra tal regime, tivemos uma nova Constituição Brasileira, a de 1988, que já é mais longa da história republicana.

Mesmo que a democratização do acesso à escola pública tenha se dado com a chegada maciça de crianças e adolescentes pobres nas escolas públicas, essa massificação ocorreu ainda sob Regime Militar nos anos de 1970, tendo sido orientada por razões de cunho econômico e não pelo reconhecimento do direito da criança e do adolescente à educação escolar. A respeito disso, Marcelo Burgos (2014) observa que, no caso brasileiro, houve uma massificação escolar ao mesmo tempo em que democratizava o acesso à escola, também esteve pautada por um projeto de modernização autoritária que tem como base a lógica da acumulação, na qual as crianças e adolescentes na condição de estudantes seriam, futuramente, adultos com o básico de qualificação que os permite suportar as necessidades da modernização de uma economia industrial periférica (Burgos, 2014).

Vale ressaltar que, no contexto da Ditadura analisado anteriormente, Florestan Fernandes (1989) apresenta a realidade de crianças e adolescentes inseridos em uma escola massificada, de caráter autoritário, contexto em que ainda não se vislumbrava a possibilidade de mudança dentro desse sistema educacional mergulhado em normas rígidas. É a partir da Constituição de 1988, e da formulação do ECA, que se passa a tensionar essa herança autoritária, abrindo novas frentes de entendimento sobre o lugar da criança e do adolescente na sociedade brasileira.

Diversamente do que se apresentava na “doutrina da situação irregular do menor”, que se limitava à proteção de crianças em situação de rua, bem como à custódia dos infratores, a partir da Carta de 1988 a “doutrina da proteção integral da criança” expande a medida protetiva a todas as crianças e adolescentes, sem critério de seleção.<sup>5</sup> É a partir do ECA, Lei Nº 8.069, sancionada em 13 de Julho de 1990, que a configuração de toda criança e adolescente como sujeito de direitos perante a lei

---

<sup>5</sup> “Introduziu-se a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro através do art.227 da Constituição Federal de 1988, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.”

se fortalece. O ECA, de fato, mudou a maneira da sociedade lidar com crianças e adolescentes e um exemplo disso é a criação do Conselho Tutelar, um órgão autônomo que não existia antes do Estatuto, considerado pioneiro na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Com o estudo de Mônica Peregrino, *Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres* (2010), é possível olhar para a instituição escolar antes da promulgação do ECA, ainda sob o contexto da Ditadura, sendo obrigada a assumir novas responsabilidades como a da “gestão da pobreza”<sup>6</sup>, que reside no fato de serem incorporadas à política de redução da pobreza que, por sua vez, depreciam o sistema educacional na medida em que os pobres passam a acessá-lo. A “gestão da pobreza”, que em geral era gerenciada pela Igreja Católica, que atuava de maneira significativa dentro das instituições escolares, passa a ser parcialmente assumida pelas escolas.

Vê-se assim o quanto essa situação de precariedade institucional também tem raízes em decisões que são tomadas fora da escola e que, segundo Eveline Algebaile (2009 apud Peregrino, 2010), sobrecarregam seus profissionais com demandas que tendem a reificar sua função de “gestão da pobreza”, e que afastam a escola dos problemas propriamente escolares, perdendo, dessa maneira, a capacidade de realizar uma de suas principais missões, que é a de socializar as novas gerações a partir da educação escolar.

Esse tipo de gestão, assumida pela escola em pleno Regime Militar, e a precarização institucional que ocorre concomitantemente à massificação do acesso ao ensino público, podem ser analisados como sendo vetores que levam à “desescolarização da escola” e, para usar os termos de Peregrino, estaria produzindo uma legião de estudantes que “habitam a escola”.

Nesse sentido, a ideia postulada por Fernandes (1989) sobre a “explosão educacional” vestida de “crescimento quantitativo revolucionário”, deve ser levada em consideração ao falarmos da realidade atual de escolas públicas brasileiras que

---

<sup>6</sup> Expressão cunhada por Eveline Algebeile em sua tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF.

sofrem com esse legado autoritário, posto que, segundo o autor, essa *explosão* encobre um processo global de destruição do ensino público através de seu sucateamento, fortalecendo o crescimento de escolas privadas.

O processo de massificação dessas escolas, tal como estudado por Peregrino em 2010, tem sido acompanhado pela “desinstitucionalização” e “desescolarização” da escola, sendo estes os fatores que levaram à perda da sua capacidade reguladora com a desestruturação do corpo escolar caracterizada pela precarização do prédio e de seus equipamentos, bem como pelo empobrecimento de sua estrutura administrativa com a supressão de diversos cargos e funções.

Resultante disso, Peregrino demonstra que o fato de os profissionais da escola terem assumido parte do trabalho que antes era realizada de forma assistencialista fez com que a escola fosse, para boa parte de seu público, muito mais um espaço para “habitar” do que propriamente para se escolarizar afastando, dessa maneira, a possibilidade de se estabelecer relação com a realidade do novo público que passa a frequentar a escola (Peregrino, 2010, p. 270). Tal realidade ilustra bem o problema apontado por Magaldi e Martinez de Schueler (2009), sobre a promessa republicana de investimento no sistema educacional, que teve como desfecho a decepção com o fracasso e/ou omissão do Regime Republicano, caracterizando uma República que não se concretizou e uma escola que não teve seu projeto republicano efetivado, como vimos anteriormente.

Determinados fracassos e/ou omissões desse projeto de escola republicana, que englobam a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, bem como os fracassos escolares advindos de trajetórias escolares vulneráveis, podem estar relacionados ao que Peregrino denomina de “aligeiramento dos conteúdos escolares”, como também da formação de educadores que estão submetidos à precarização da estrutura física institucional que serviu como base de sustentação à expansão dos ensinos Fundamental e Médio no Brasil.

Além disso, podemos relacionar outro ponto importante à noção de trajetória escolar vulnerável, que seria a forma desigual com que são distribuídos os conteúdos escolares no Brasil, país que, como temos observado mais recentemente,

visa à aceleração dos processos de aprendizagem, sacrificando o processo de expansão de conhecimento de alunos que, até pouco tempo, eram uma parcela da população excluída da escola, e que, agora, mesmo matriculados nessas instituições, têm sua trajetória escolar comprometida.

Diante do projeto de escola pública que temos estudado, que ao longo de décadas foi palco de diversas transições, como por exemplo, entrada e saída de regimes ditatoriais, pode-se falar sobre uma instituição que foi se adaptando a cada nova Constituição.

A esse respeito importa ressaltar que, apesar dos avanços na área da educação terem se dado tardiamente em relação aos demais países da América do Sul, é possível observar melhoras que vêm se apresentando, sobretudo a partir da Constituição de 1988. Além disso, os anos de 1990 foram significativos para crianças e adolescentes, bem como para o sistema educacional brasileiro, com a sanção do ECA e a retomada da discussão em torno de uma Lei de Diretrizes de Bases da Educação, culminando na aprovação da Lei Nº 4.024, em 1996<sup>7</sup>, que caracterizam um período de redemocratização no país, marcado por um processo que se apresenta como sendo de democratização do acesso à escola, mas que também é caracterizado pela massificação, e pela precarização institucional da escola, como vimos com Peregrino (2010).

A LDB é apresentada com o objetivo de definir e regularizar a organização da educação brasileira baseando-se nos princípios presentes na Constituição Federal. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. Entretanto, só foi aprovada em 1961 pelo então presidente João Goulart, tendo uma atualização em meio ao Regime Militar, em 1971, que vigorou até a mais recente promulgação em 1996.

A relevância da LDB consiste no fato de que a partir de sua promulgação foi aberto um espaço para serem consolidadas medidas que antes não eram nem discutidas para o projeto de escolarização no país, ampliando, dessa maneira, o acesso de crianças e adolescentes de classes populares. Sabemos que hoje ainda existe uma distância considerável daquilo que se pode chamar de ideal em termos de qualidade

---

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e bases da Educação – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

de ensino/aprendizagem, mas em termos de realidade, ocorreram mudanças significativas nas últimas décadas no Brasil, como por exemplo, a inserção de mecanismos de avaliação de ensino como o Censo Escolar, e o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que ilumina não só o nível de desenvolvimento dos alunos avaliados, como também possibilita maior entendimento do trabalho desenvolvido pelos educadores.

Além da Constituição Federal, o ECA, a LDB bem como as políticas públicas desenvolvidas desde 1988, abrem a possibilidade de mudanças. As brechas que surgem desde então, nos permitem pensar no jovem protagonista das ocupações como sendo personagem resultante desse processo propiciado pelas mudanças que se deram a partir de 1988, aparecendo na cena contemporânea como jovens de classes populares que venceram o processo de escolarização, revelando, dessa maneira, a potencialidade da escola pública.

A LDB produz uma série de mudanças importantes à sociedade brasileira, mas destaco aqui um aspecto relevante ao debate ao qual me propus neste trabalho. Sabemos que, além da massificação e sucateamento escolar durante o Regime Militar de 1964-85, houve também uma mudança na grade curricular. Para atender às mudanças impostas pelo Regime Militar, foi exigida uma reformulação do sistema de ensino brasileiro, tornando o currículo das escolas extremamente técnico, direcionando o jovem estritamente ao mercado de trabalho, diminuindo, dessa maneira, a sua capacidade de questionamento e articulação. E, de modo a se adequar ao projeto de desenvolvimento adotado após 1964, a disciplina suprimida do currículo foi Filosofia.

Ao realizar um debate sobre a importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio, Olinto Pegoraro, ao escrever *Debates Filosóficos* (1980), foi enfático ao delinear as motivações do Regime Militar para suprimir da grade curricular a disciplina de Filosofia que, segundo ele, foi retirada por razões ideológicas e estratégicas adotadas durante o regime. “A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial” (Pegoraro, 1980, p. 15).

A Ditadura teve fim, porém, o currículo do Ensino Médio seguiu sem a disciplina de Filosofia, que só foi reinserida em 2008, durante o governo Lula, junto à disciplina de Sociologia, de acordo com as alterações da Lei nº 11.684/2008 na LDB que, em 2016, sofreu nova alteração por meio da Medida Provisória (MP) que “flexibiliza o Ensino Médio”, retirando a obrigatoriedade das disciplinas supracitadas da grade curricular desta etapa de ensino<sup>8</sup>.

No que diz respeito ao processo de redemocratização do Brasil, interessa ao debate o argumento de Fúlvia Rosemberg, ao escrever sobre *Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988* (2008), pontuando que o século XX assistiu a uma movimentação admirável no campo dos direitos da infância, com a primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como a Declaração de Genebra, datada de 1924, aprovada sob os auspícios da Sociedade das Nações<sup>9</sup>. Em 1948 a luta por direitos da criança vencia mais uma etapa importante a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que instituiu a “proteção especial para a maternidade e infância”, proposta que foi retomada em 1959 pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, que serviu como fonte inspiradora do artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988, baseada na doutrina da proteção integral. Além dessa de 1959, teve depois a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que inspirou o ECA.

Vale ressaltar que antecede a Convenção sobre os Direitos da Criança, a discussão sobre os fundamentos dos direitos do indivíduo ou do homem como postula Norberto Bobbio

Os direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização”. (Bobbio. 1992, p. 2)

<sup>8</sup> A MP foi assinada em 13 de dezembro de 2016, no plenário da Câmara dos Deputados, que decidiu que as disciplinas de Filosofia e Sociologia podem ser ministradas de forma “diluída” ao longo dos três anos de Ensino Médio. Tal medida caminha no sentido contrário ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber, a criação de uma base comum nacional para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20/03/2018

<sup>9</sup> Organização internacional, idealizada em 28 de abril de 1919, em Versalhes, nos subúrbios de Paris, onde as potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial se reuniram para negociar um acordo de paz. Sua última reunião ocorreu em abril de 1946.

Sobre isso, as declarações modernas de Direitos do homem trazem os chamados direitos sociais, além das liberdades tradicionais. O próprio autor afirma que a expressão, “Direitos do homem”, é muito vaga e generaliza de forma perigosa um tema que é de suma importância para a discussão sobre Direitos, pois para ele, os Direitos do homem variam de acordo com a época histórica, reafirmando a ideia de que não existem direitos

fundamentais por natureza, vide a impossibilidade de Direitos mutáveis possuírem fundamentos absolutos. O problema estaria, então, em proteger os Direitos do homem – associados a uma questão política, e não tanto em justificá-los associados a uma questão filosófica. Nesse contexto, os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais são universalmente respeitados a partir do momento em que seus fundamentos são reconhecidos universalmente. No entanto, essa questão cede lugar à problemática da garantia dos Direitos, uma vez que o problema do fundamento não é inexistente, e sim resolvido, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia – Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Rosemberg fornece um rico material a respeito dos direitos de crianças e adolescentes na medida em que se propõe a revisitar eventos importantes da história da infância, fazendo um recorte do caso brasileiro a partir de um quadro interpretativo dos “caminhos e descaminhos” na elaboração e implementação do que vem se configurando a partir de 1988 no que se refere ao surgimento de uma nova agenda de direitos para a infância e adolescência, bem como para desdobramentos em políticas sociais envolvendo essa agenda de direitos (Rosemberg, 2008).

O contexto analisado pela autora explicita que a questão da infância no Brasil entrou na agenda da Constituinte via movimentos sociais, igrejas, profissionais do setor público e privado e pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Contudo, esse quadro sofreu diversas modificações a partir da promulgação do ECA que, na visão de Rosemberg, é um “estatuto revolucionário na defesa da igualdade e universalidade de direitos”, servindo de modelo para estatutos de diversas partes do mundo.



No entanto, a autora identifica ataques direcionados ao ECA, vindos de uma parcela da sociedade e da mídia a cada vez que se tem notícia de crimes praticados por adolescentes de classes populares. Dessa maneira, Rosemberg caracteriza a mídia como uma “indústria do espetáculo” que coloca a criança e o adolescente como centros de determinadas ações voltadas para gerar “compaixão”, como por exemplo, o uso de imagens impactantes de crianças desnutridas ou em situação de violação de outros direitos, para angariar fundos de investimento a programas como o Criança Esperança “(Rede Globo em parceria inicial com UNICEF e posteriormente com UNESCO)” (idem, p. 26).

Nesse contexto se enquadra também o debate sobre a socialização das novas gerações, que tem como centralidade a garantia do direito à educação escolar e a construção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, portadores no que se refere ao que está previsto no ECA, e construtores de seu próprio direito no que diz respeito à reivindicação e à formulação de uma nova agenda de direitos, que só foi possível a partir de determinadas mudanças ao longo do processo de redemocratização tanto da sociedade como de escolas públicas brasileiras.

A inserção de crianças e adolescentes no sistema público de ensino denota um avanço do projeto de escola pública brasileira. E apesar da precarização institucional que se deu a partir do momento em que a escola foi aberta aos pobres, estar inserido nesse sistema representa a garantia de alguns direitos que vêm sendo implementados a partir da Carta de 1988 com a substituição da “doutrina da situação irregular do menor” pela “doutrina da proteção integral da criança”, caracterizando, dessa maneira, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em especial do direito à educação.

Portanto, ao pensarmos a concepção de infância e adolescência vinculadas à ideia de sujeitos de direitos em idade escolar, na qual estão previstas trajetórias que podem ser vulneráveis ou não, mas que estão referidas ao seu processo de construção enquanto sujeitos de direitos, pensando também na perspectiva da criança e do adolescente como atores sociais que precisam ser integrados à sociedade em que vivem e que para isso necessitam de um sistema que auxilie nesse processo, é possível trabalhar diversos temas relacionados ao modo de

escolarização ao qual estão expostos tais sujeitos, bem como analisar esse processo de escolarização como sendo a forma pela qual os jovens se integram mais facilmente à sociedade.

Em sendo assim, podemos olhar para as mudanças que se deram após a Constituição de 1988 e ver no ECA a possibilidade de produção de novas configurações, não só para crianças e adolescentes, como também para o sistema de ensino e professores a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, passando a valer nacionalmente em 1998 e vigorando até 2006, ano em que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e estará em vigor até 2020<sup>10</sup>. Além disso, no que se refere à valorização do professor, importa lembrarmos a criação da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, sancionada em 2008. São estes marcos normativos que favorecem o acesso à escolarização, bem como melhores condições de trabalho e maior qualificação para os professores.

Com isso, é possível compreender o processo pelo qual vem passando a escola pública no Brasil, uma escola que, mesmo precarizada, tem sido capaz de forjar jovens de classes populares escolarizados, que vêm na escola um fator fundamental em suas vidas; jovens que passam a ter base para reivindicar seus direitos e participar da formulação de uma nova agenda de direitos, como vimos recentemente no Movimento de Ocupação de Escolas em alguns estados brasileiros, movimento que pode ser lido como resultado desse quadro de mudanças que promoveu importantes avanços.

---

<sup>10</sup> “É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 20/03/2018.

As ocupações das escolas em 2015 e 2016, apresentam um cenário caracterizado não só pelo aumento do acesso ao Ensino Médio, como também, pela elevação na situação de distorção idade-série, um movimento protagonizado por essa parcela de estudantes que chegou ao Ensino Médio e permaneceu; jovens forjados por essa escola pública massificada, precarizada e que, apesar disso, tem mostrado progresso em seu projeto de escolarizar.

Tendo em vista as contradições inerentes à construção do projeto de escolarização das camadas populares no Brasil, tomo como objeto de estudo a formação da juventude escolarizada resultante desse processo contraditório, e que denota, em alguma medida, o avanço nos Ensinos Fundamental e Médio.

Na medida que o problema do acesso à escola é paulatinamente sanado, outras questões vão se tornando mais prementes, como por exemplo, no que diz respeito à questão da qualidade do ensino oferecido. No entanto, apesar da qualidade do ensino oferecido ainda ser um problema que precisamos enfrentar, o aumento de alunos matriculados faz com que o país avance na formação de crianças e adolescentes, como tem sido visto por meio de uma parcela de jovens que chegam ao Ensino Médio e, muitas vezes, almejam a entrada na universidade por meio do ENEM<sup>11</sup>.

Se analisarmos o ano de 2016, as matrículas nos anos finais do ensino fundamental chegaram a 12,2 milhões, incluindo as redes públicas e privadas de ensino. Além disso, a evolução das taxas de aprovação tem direcionado mais alunos às séries subsequentes. Nesse mesmo ano, o número de matrículas no Ensino Médio foi 8,1 milhões. E, apesar do Ensino Fundamental ser a maior etapa de toda educação básica, ultrapassando 27,5 milhões de matrículas, 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais, o Ensino Médio apresentou uma recuperação do nível de matrícula no ano de 2016 com um crescimento de 0,7%<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Exame Nacional do Ensino Médio – avalia o desempenho do estudante e ajuda em: Acesso à Educação Superior.

<sup>12</sup>Disponível em:  
[inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 20/03/2018.

No entanto, é preciso considerar que, a partir dessa evolução surge uma diferenciação entre os jovens dentro da escola, qual seja, a distorção idade-série. Em 2016, apesar do aumento das taxas de aprovação do Ensino Médio, ocorre também uma elevação da distorção idade série nesta etapa de ensino, que passa de 27,4% em 2015 para 28% em 2016<sup>13</sup>. O aumento nas taxas de alunos em situação de distorção idade-série, indica um aumento que tem se elevado, também, a entrada de alunos no Ensino Médio.

Diante deste quadro, é possível estabelecer uma relação com as ocupações recentes e o aparecimento desse sujeito que protagonizou as ocupações no Ensino Médio como uma evidência das mudanças ocorridas no sistema público de ensino. Ocupações que denotam uma disputa acerca do projeto de escola pública oferecido, e que estaria associada ao tensionamento propiciado pelas mudanças que se deram a partir do processo de redemocratização do país. Esses jovens, de certa forma, passam a confrontar o modelo de escola ao qual estão expostos em busca de melhorias na qualidade do ensino que lhes é oferecido, bem como reivindicando participação no projeto escolar ao qual são submetidos e melhorias na estrutura física da instituição escolar em que estão inseridos. É nesse sentido que podemos falar da potencialidade da escolarização embutida nos sistemas públicos de ensino no Brasil.

---

<sup>13</sup>Disponível em: [inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 20/03/2018.

### 3. A potência da escolarização

Neste capítulo pretendo discutir a relação entre juventude e escolarização, analisando o lugar que a escola ocupa na socialização de jovens de classes populares envolvidos com as mudanças que se dão na cena contemporânea brasileira. Para tanto, é preciso olhar para as contradições existentes no projeto de escolarização desta camada da sociedade, capturando a percepção dos jovens sobre a escola e trabalhando com a hipótese de que a tensão existente nessa relação é sintoma de mudanças que vem ocorrendo dentro e fora da escola. Tais mudanças, como vimos anteriormente, estão referidas ao processo de massificação no que se refere à instituição escolar, e ao debate sobre a socialização das novas gerações, que tem como centralidade a garantia do direito à educação escolar e o processo de construção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Esse tipo de mudança interfere na produção social dos indivíduos, pois provoca uma mutação nas instituições que, por sua vez, interfere no processo de socialização das novas gerações. Na medida em que esses jovens chegam ao Ensino Médio, adotando uma nova condição juvenil e, dessa maneira, são inseridos no debate contemporâneo, pode-se falar de um avanço no projeto de escolarização brasileiro, a partir do qual se passa a vivenciar novas desigualdades no interior das escolas públicas.

Em suma, apresento como a juventude brasileira tem sido atravessada pela escola que, por sua vez, vem reproduzindo novas desigualdades em seu interior e também em seu exterior. Além do dualismo inicial que crianças e adolescentes passam a vivenciar a partir da democratização do acesso à escola, qual seja, entre as escolas da rede pública e da rede privada, existe agora uma estratificação que é dada pela relação que os jovens de classes populares estabelecem com a escola pública. Esse tema remete ao debate teórico que será realizado na primeira parte deste capítulo.

Tendo em vista o tema da juventude brasileira, deixo para a segunda parte do capítulo algumas pesquisas que nos permitem o acesso ao perfil de jovens e de como eles se relacionam com a escola e com a rede de dimensões que dão suporte à

moratória social<sup>14</sup> de um modo geral, além de ressaltar o quanto a falta de políticas públicas direcionadas à juventude, impacta de maneira negativa as trajetórias dos jovens no Brasil.

### **3.1. Contradições no projeto de escolarização das camadas populares**

O Movimento de Ocupação das Escolas permite-nos observar as contradições no projeto de escolarização que temos discutido até aqui, pois ilumina outra face desse projeto, que traz para o centro do debate estudantes reivindicando direitos dentro da escola; estudantes que debatem e ocupam escolas pedindo melhores condições de estudo, reclamando da precarização dos prédios onde estão instaladas essas escolas e da falta de participação no projeto de escolarização ao qual são submetidos, reivindicando mais tempos de aula de algumas disciplinas e menos de outras; os mesmos estudantes que, vistos pelo senso comum escolar, não estariam interessados nas aulas, frequentariam a escola apenas para “merendar” e teriam mães e pais que não se preocupam com o tipo de educação escolar que os filhos recebem.

Esses estudantes, que protagonizaram as ocupações em 2015/16, podem ser lidos, segundo a hipótese, como uma parcela dos cerca de 50% dos adolescentes entre 15 e 17 anos que chegam ao Ensino Médio na idade certa, o que adverte para o fato de que a universalização do acesso à escola não corresponde à universalização da escolarização. De fato, atualmente, menos de 75% dos adolescentes completam o ensino fundamental na idade certa; no ensino médio, o quadro é ainda mais preocupante, pois somente em torno de 50% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão inscritos nessa etapa da escolarização, significando que a outra metade ou ainda está no ensino fundamental ou já abandonou a escola. Entre os estudantes de

---

<sup>14</sup> Moratória social advém do termo “moratória psicossocial”, de Erick Erikson, psicanalista alemão que se especializou em teoria do desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. A fase da moratória social diz respeito ao intervalo entre a infância e a vida adulta. Para que adolescentes vivenciem essa fase, é preciso que haja uma rede de suporte, como por exemplo, escola e família. (A teoria do desenvolvimento psicossocial, disponível em: [www.psicoativo.com](http://www.psicoativo.com). Acesso em: 14/06/2018)

15 a 17 anos que fazem parte dos 20% mais pobres da população brasileira, não mais do que 25% estão no ensino médio (UNICEF, 2014).

De modo que, quando paramos para analisar a cena brasileira a partir de 2015, percebemos que esses jovens surgem como uma geração que está lutando na escola e pela escola. Mesmo que sejam o sinônimo de vencedores dessa luta, a chegada ao Ensino Médio ainda se dará por meio daquilo que se caracteriza como sendo um gargalo que produz grande desigualdade na escolarização.

Esse “gargalo” pelo qual passam adolescentes em seu acesso ao Ensino Médio pode ser analisado com Pierre Bourdieu, quando escreve sobre *Os excluídos do interior* (1997), que se refere a uma mudança no sistema educacional francês, que passou por fases de precariedade, com escolas sendo multiplicadas rapidamente nos subúrbios para receber cada vez mais alunos que seriam menos preparados culturalmente; precariedade definida vulgarmente (na visão de Bourdieu) como “mal-estar nas escolas”. A mudança analisada por Bourdieu procura caracterizar criticamente aquilo que vinha sendo percebido como um processo de “democratização”, o que, na visão do autor, evidencia um dos efeitos mais paradoxais de tal processo de mudanças, pois o que é denominado como democratização seria, na realidade, um adiamento do processo de eliminação precoce de alunos no Ensino primário para que a exclusão se desse no Ensino secundário.

Até o final dos anos 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade muito grande, fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos das famílias culturalmente desfavorecidas (...). Com todas as mudanças que vimos, o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo (Bourdieu, 1997, p. 482).

Em sendo assim, a instituição escolar passaria a ser habitada por “excluídos potenciais”, sendo palco de contradições e conflitos diários em seu projeto de escolarizar crianças e adolescentes, como aponta Bourdieu. Resultante disso, a visão que os estudantes e suas famílias passam a ter dessa instituição, é a de viverem um engodo, que produz uma decepção coletiva, “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (1997, p. 483).

Invertendo, de certo modo, os termos de Bourdieu quando fala sobre os “culturalmente desfavorecidos” dentro desse projeto de escolarização, que caracteriza aqueles que o autor chama de “excluídos do interior”, pressupõe-se que existam os culturalmente privilegiados, o que denota a reprodução das desigualdades sociais por meio de mecanismos cruéis do sistema escolar que, de certa forma, se apresentam como novas configurações de um sistema de ensino que induz veladamente ao fracasso escolar, marginalizando adolescentes inseridos na instituição escolar. Sob este ângulo, poderíamos sustentar, apoiando-nos na discussão realizada por Bourdieu, que essa seria *a miséria do mundo* dos sistemas de ensino e daqueles que são submetidos a seus projetos.

No Brasil, fala-se de um projeto de escola republicana que não se consolidou, mas que já incorpora a dinâmica de *excluídos do interior*. Já que, quando se pensa em um sistema de ensino aberto a todos, pode-se supor que há uma democratização do acesso à educação, mas quando se dá esse acesso, os alunos se deparam com novas desigualdades reproduzidas no interior da escola que, por sua vez, contribuem para a eliminação dos menos favorecidos, em um “grau superior de dissimulação”, como sustenta Bourdieu:

O sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências de democratização e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (idem. 485).

É nesse sentido que Mônica Peregrino, ao escrever *Trajetórias Desiguais – Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres* (2010), evidencia a forma como a instituição escolar, geralmente, organiza a disposição das turmas de modo a criar um tipo interno de exclusão, que acaba ganhando força quando, no interior das escolas, encontra correspondência, por exemplo, na divisão por classes sociais. Para dar conta das desigualdades internas da escola, Peregrino busca distinguir quem são os desiguais, classificando-os como “extremos e “não extremos” e, reunindo uma série de elementos referentes a períodos das décadas de 1970, 80 e 90, como por exemplo, local de moradia dos alunos, localização da escola e presença ou ausência de atestado de pobreza. Com base em tais evidências, a autora ilumina pontos dos processos de escolarização de crianças e adolescentes subordinados a uma seletividade produzida pela própria escola, por meio de



mecanismos de reprovação e separação de turmas, por exemplo. Assim é que a escola se expande “*desinstitucionalizando-se*”. No entanto, é por meio dessa expansão que a autora caracteriza a escola como um lugar de luta por direitos e que, por isso, pode ser vista como palco das contradições analisadas até aqui.

As contradições do projeto de escola pública no Brasil, bem como as contradições da instituição escolar francesa, cada qual inserida em sua cultura e em seu tempo, caracterizam o que Bourdieu define como sendo um novo tipo de violência que se aplica àqueles que não se adaptam ao sistema oferecido. Em vista de determinadas contradições, o autor afirma que

os protestos estudantis que pipocam, faz vinte anos, sob todo tipo de pretexto, e a violência que se manifesta continuamente nos estabelecimentos escolares mais pobres são a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar (idem, p. 485).

Se quisermos adaptar a leitura de Bourdieu para uma perspectiva de análise sobre a desigualdade existente entre os estudantes que protagonizaram as ocupações nas escolas brasileiras, é preciso ter em mente que existe uma pluralidade de estudantes dentro do Movimento de Ocupação. Estudantes que estão contidos não só nos 25% da camada mais pobre da sociedade brasileira, como também na classe média, o que além de produzir desigualdade no interior da escola, acaba produzindo novas desigualdades também em seu exterior, pois, na medida em que adolescentes de um mesmo bairro avançam na escolarização enquanto outros, iguais a eles, moradores do mesmo lugar, vão ficando pelo caminho, surgem novas desigualdades entre essa camada da população.

A título de exemplo, a média de crianças e adolescentes em idade escolar que estava fora das salas de aula em 2016, é de 10,3% nas cinco maiores favelas cariocas. Entre elas estão duas favelas que têm sofrido quase que diariamente com a violência desmedida intitulada de “guerra ao tráfico” no Rio de Janeiro, quais sejam, a Rocinha, onde 17,1% de crianças e adolescentes estão fora da escola, e o conjunto de favelas da Maré, na qual 7,7% se encontram fora da escola<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Dados retirados do Relatório de Desenvolvimento Humano 2017 para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O fato é que, estando ou não em situação de distorção idade-série, apenas uma parte dos estudantes chega ao Ensino Médio e, ainda que com algum atraso, aparecem na cena contemporânea brasileira com um nível de autonomia intelectual e capacidade reflexiva para articular assuntos diversos. Toma-se como exemplo o discurso de uma das estudantes protagonista das ocupações das escolas em 2015/16, Ana Júlia Ribeiro, de 16 anos, que discursou na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), representando os estudantes secundaristas das escolas ocupadas no estado e, posteriormente, na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal (CDH)<sup>16</sup>.

Ana Júlia representa esses jovens que aparecem como sendo sujeitos das ocupações, atravessados pelas contradições de seu tempo e fruto de um processo de afirmação institucional que forjou esse estudante que, por sua vez, vê na escola uma possibilidade de se autonomizar, passando, dessa maneira, a reivindicar espaço, voz, participação, enfim, reivindicando direitos e iniciando, assim, uma clivagem que tem como campo de disputa a própria escola.

Pode-se dizer que seriam esses estudantes os “vencedores” aos quais se refere François Dubet quando escreve “*O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades*” (2008). No contexto apresentado pelo autor, é em nome da democracia que a meritocracia se define como uma forma justa, por ter como consequência, a elevação do nível de aprendizado de parte dos alunos em detrimento dos demais, pretendendo, assim, alcançar a produção de igualdade nos sistemas de ensino. Nesse sentido, dependendo da sociedade na qual está inserido e de quais políticas são aplicadas, cada sistema escolar se aproxima mais ou menos do ideal de igualdade das oportunidades. No entanto, as desigualdades sociais permanecem influenciando as desigualdades escolares e “a igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados” (Dubet, 2008, p. 31). O que leva o autor a afirmar que a escola, sozinha, não poderia ser responsável

---

<sup>16</sup> Ana Julia Ribeiro se tornou uma das líderes da Ocupação no colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, e nessas ocasiões foi vista como representante dos alunos que ocupavam mais de 1000 escolas no país, em diversos Estados, questionando as previsões de cortes de investimentos nas escolas públicas com a PEC 241, a proposta de Reforma do Ensino Médio e do Projeto Escola Sem Partido.

pela criação da igualdade de oportunidades, pois para isso seria necessária a redução das desigualdades sociais.

Entretanto, Dubet acredita que, apesar das fragilidades encontradas no princípio da igualdade meritocrática das oportunidades, que são parte do progresso referente à democratização do acesso à escola na França, seria intolerável retroceder quanto a este modelo, pois ele é a expressão pura da passagem de um elitismo republicano francês ao pressuposto da igualdade das oportunidades. Apesar disso, o autor fala sobre a crueldade encontrada no sistema meritocrático, onde o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso, pois nesse processo de escolarização todos são considerados fundamentalmente iguais, de modo que “os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmos a causa de seu fracasso” (-idem, p. 41).

Nesse sentido, à medida que o nível de aprendizado dos alunos melhora, a cobrança por excelência em desempenho também se eleva, mantendo, dessa maneira, a produção de “vencidos” dentro de um sistema escolar que se apresenta como acessível a todos, dentro do qual a meritocracia é vista como um valor a ser seguido e um tipo de problema que precisa ser enfrentado.

A construção do mérito supõe que a maior parte não consegue alcançá-la plenamente. A crueldade das avaliações do mérito não se deve, portanto, ao nível dos alunos ou às atitudes subjetivas dos professores: ela é antes de tudo consequência da mecânica da igualdade das oportunidades (idem, p. 43).

Nesse contexto, os “vencidos” de que fala Dubet, podem ser lidos, também, como os “excluídos potenciais” aos quais se refere Bourdieu (1997), aqueles que lutam para alcançar o mérito, que vivenciam as contradições de uma escolarização como um fim em si mesmo e se decepcionam cada vez que não alcançam o resultado esperado, pois estão submetidos a um processo contraditório em que todos são considerados fundamentalmente iguais, competindo pelo mesmo ideal, cujo propósito é torná-los desiguais; uma escolarização que produz uma legião de “vencedores” e de “vencidos”; (2008) Um sistema de ensino democratizado, mas que em seu interior é reservado a poucos, como pontua Bourdieu .

Em suma, a proposta da meritocracia para diminuir as desigualdades, quando aplicada aos sistemas educacionais, acaba produzindo uma desigualdade escolar a

partir do momento em que todos têm acesso à escola, pois em seu interior são tratados pelo princípio da igualdade e não da equidade, exatamente por não haver o reconhecimento da diversidade cultural e social dos estudantes. Sob esta perspectiva, Dubet sustenta que essas seriam desigualdades que, embora percebidas como justas, seriam na realidade injustas, pois a igualdade de oportunidades que deveria permitir a participação de todos na competição por diplomas e por melhores condições sociais, é pautada pela lógica da competição meritocrática, que necessariamente pressupõe vencedores e vencidos.

### **A quimera da meritocracia**

Ao analisarmos a lógica meritocrática, entende-se que a competição por diplomas está referida a um tipo de demanda externo à escola, e pensar na escola e na importância do diploma para o mercado de trabalho e, de certa forma, associar essa importância à noção de mérito, nos faz olhar para a questão da classe operária e da falta de sucesso das escolas públicas em elevar as oportunidades de vida dessas crianças e adolescentes, como bem pontua Paul Willis ao escrever *Aprendendo a ser trabalhador*. Em seu estudo, realizado no início dos anos de 1970, na Inglaterra, o autor problematizava o modelo meritocrático reforçado pelo tipo de orientação ocupacional oferecida pela escola onde realizou sua pesquisa (Willis, 1991).

Visto por Willis, o trabalho de orientação vocacional referente à escola em que realiza sua pesquisa, teria como fator principal conduzir os alunos a refletirem sobre suas capacidades e talentos dentro de um quadro de empregos disponíveis, tendo como finalidade o aconselhamento para que os estudantes aumentassem ou diminuíssem suas aspirações ao mercado de trabalho.

Os professores e funcionários envolvidos nessa tarefa caracteristicamente conduziam esse processo, talvez com o uso de testes psicológicos, com a finalidade de determinar objetivamente a capacidade e a aptidão como uma base para aconselhar o indivíduo a diminuir ou aumentar suas aspirações (idem, p. 116).

Nesse contexto, Willis fala da maneira como a escola e o serviço de orientação vocacional apresentam suas campanhas, valorizando a aparência e denegrindo a imagem de alunos que não se enquadram naquilo que se assemelhe à expressão de um “indivíduo saudável e bem arrumado” (idem, p. 116). Tal fato ajustado à análise

do autor, resultou em sua classificação sobre os denominados “conformistas” e os “não conformistas”, termos utilizados por Willis para se referir à determinada seleção de alunos com os quais realizou sua pesquisa. Em sua análise, “os não conformistas” desenvolvem contra a escola um inconformismo por não reconhecer como válida sua promessa de transformá-los em trabalhador não manual, promessa essa que, implicitamente desqualifica a inscrição profissional de seus pais operários. Ao passo que os “conformistas” seriam aqueles que se enquadram ao sistema escolar, confiando no mérito, porém, muitas vezes, decepcionando-se ao entrar no mercado de trabalho ao se verem reduzidos a meros portadores da mercadoria força de trabalho.

Invertendo, de certo modo, os termos de Willis, podemos pensar os estudantes que protagonizaram o Movimento de Ocupação em diversas escolas brasileiras como sendo, inicialmente, os “conformistas” que, durante o Ensino Fundamental, acreditaram no processo escolar e, em alguma medida, no mérito, ou na “terra prometida” para usar as palavras de Bourdieu, de modo que chegando no Ensino Médio sofrem uma decepção coletiva com relação ao tipo de escolarização oferecida, tornando-se então os “não conformistas”, que cobram os resultados prometidos e a qualidade de ensino, pois não aceitam o fato de estarem sendo preparados para se tornarem meros portadores da mercadoria força de trabalho.

Ao tentar compreender a problemática que envolve a relação desses jovens com a escola, é necessário antes ter em mente que ela não pode ser explicada somente pela ótica juvenil, nem apenas pela escolar. Pois, o que está em jogo é a relação entre os jovens e a escola. Nesse caso, as frequentes mudanças que se dão na sociedade brasileira tendem a atingir os jovens que, estando submetidos ao processo de socialização das novas gerações, passam a questioná-lo de acordo com as demandas internas e externas à instituição escolar.

E mesmo que os protagonistas das ocupações das escolas não façam parte de uma única realidade social, é preciso considerar que a grande maioria dos alunos matriculados em escolas públicas é constituída por jovens de classes populares, que sofrem diariamente com a desigualdade social, estando todos submetidos ao mesmo

modelo meritocrático, quando, a partir da democratização do acesso à escola, têm a oportunidade de estar dentro da escola e, assim, suscetíveis a novas desigualdades.

A respeito disso, importa olharmos para o lugar que esses jovens ocupam na sociedade brasileira, pois quando nos propomos a pensar a escola e os jovens de uma perspectiva relacional, a escola com sua lógica institucional, de um lado, e os jovens com suas culturas e o anseio pela inserção no mercado de, de outro, entendemos que, por haver essa pluralidade de jovens, cada um com sua singularidade, é possível abordar de diferentes maneiras o tema da juventude.

### **3.2. Juventudes, escola e os efeitos de sua ausência**

Para melhor compreendermos a visão que os jovens têm sobre a escola, bem como os efeitos que essa instituição produz em suas vidas, ou mesmo a falta dela em suas trajetórias, selecionei algumas pesquisas com temas que giram em torno do debate sobre juventude, escola, trabalho, religião e política. Além disso, discute-se aqui as trajetórias e a socialização de jovens, dentro ou fora das escolas, pois como bem se sabe, há uma parcela significativa de jovens que estão fora da escola e, como veremos adiante, compõem o quadro de jovens que têm sido caracterizados por alguns pesquisadores brasileiros como sendo pertencentes à geração classificada como “*nem-nem*”.

Segundo dados do IBGE<sup>17</sup> coletados em 2016, 25% dos jovens entre 16 e 29 anos nem estudam, nem trabalham, o que pode ser lido como mais um sintoma dos efeitos das desigualdades sociais existentes no Brasil.

De acordo com o argumento de Adalberto Cardoso, no artigo *Retratos da juventude brasileira: elementos para uma agenda de investigação* (2013), a chamada “geração nem-nem”, em sua grande maioria, está referida a um grupo específico da população, que é o grupo de famílias de baixa renda, em que jovens dependem exclusivamente do ensino público para ter uma qualificação que os credencie ao mercado de trabalho menos precário. No entanto, na visão do autor, a qualidade da oferta do ensino acaba empurrando esses jovens ao mercado de trabalho mais

---

<sup>17</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

precário ou ficam sem trabalho, da mesma forma que os afasta da possibilidade de realizar o concurso para cursar uma universidade pública.

Nesse sentido, Cardoso explica que não se pode falar em uma geração *nem-nem*, mas sim em várias gerações, pois se consultarmos a cada ano a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), Cardoso afirma que a proporção de jovens que estão na condição *nem-nem*, varia sempre de 14 a 20%. Isso sinaliza para um tipo de problema que, segundo o autor, não pode ser lido apenas como conjuntural, mas sim como estrutural, na medida em que reúne problemas que envolvem a escola e o mercado de trabalho no país.

Entretanto, pensar na competição por diplomas para ter acesso ao mercado de trabalho, como vimos anteriormente, e associar a importância dessa conquista à noção de mérito, faz essa questão parecer ainda mais injusta aos que estão inseridos nesse processo, já que, segundo Cardoso, entre as famílias mais pobres as chances de um jovem se tornar *nem-nem* são muito mais altas do que nas famílias ricas. É nesse sentido que o autor explica que a classe social acaba sendo um fator preponderante no debate sobre a geração *nem-nem*, pois de acordo com suas observações, jovens de classes populares deixam a escola muito cedo para trabalhar, na maioria das vezes, em empregos precários no setor informal, sem nenhuma garantia de estabilidade e de vínculo empregatício.

Segundo Cardoso, essa é uma lógica que se repete, pois a rotatividade por conta das demissões em setores precários é alta e, a longo prazo, traz efeitos assoladores na produção e reprodução de desigualdades na sociedade brasileira, já que a lógica de competição do mercado de trabalho no Brasil é ainda mais desigual quando, além de baixa qualificação, se está na fase adulta, pois muitos setores dão preferência a profissionais menos experientes, mas que custam mais barato aos cofres das empresas.

A lógica de reprodução da desigualdade passa pela chave das trajetórias de jovens de classes populares que, como pontua Cardoso, são os mais propensos a se tornarem *nem-nem*. Por um outro lado, se buscarmos analisar a condição de jovens caracterizados como sendo parte da geração *nem-nem* com o índice de violência

contra jovens brasileiros, pode-se supor que essa condição se relaciona ao aumento de homicídios de jovens no Brasil. Sobre isso, o *Atlas da violência 2018* revela que, no intervalo de dez anos (2006 – 2016), ocorre no Brasil um aumento de 23,3% nos casos de homicídios de jovens entre 15 e 29 anos, o que nos coloca diante de um problema que talvez precise ser analisado por meio do debate sobre as trajetórias dos *nem-nem*.

A vitimização por homicídio de jovens (15 a 29 anos) no país é fenômeno denunciado ao longo das últimas décadas, mas que permanece sem a devida resposta em termos de políticas públicas que efetivamente venham a enfrentar o problema. Os dados de 2016 indicam o agravamento do quadro em boa parte do país: os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo as suas vidas. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino (Atlas da Violência, 2018, p. 32)

Vistos do ângulo da desigualdade racial no Brasil, a taxa de homicídios é ainda mais alarmante. De acordo com dados retirados do *Atlas*, calcula-se que 40,2% homicídios cometidos em 2016 foram contra jovens negros, enquanto 16% foram contra não negros.

Esses dados expressam não só o aumento da violência no país, como também a vulnerabilidade a que estão expostos os jovens da sociedade brasileira, o que nos leva a reforçar a necessidade de olharmos com mais atenção para as trajetórias de jovens de classes populares que estão dentro e fora da escola.

Em vista disso, buscamos entender um pouco dessas trajetórias, por meio da pesquisa realizada por Mariana Bittar, em *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil* (2011), que tem como campo de estudo a periferia de São Paulo e por objetivo analisar a forma como as trajetórias escolares dos jovens vêm sendo afetadas por dinâmicas internas e externas à escola.

De modo a destacar a vulnerabilidade a que estão expostos esses jovens periféricos, Bittar faz uso de alguns elementos que caracterizam suas trajetórias, como por exemplo, distorção idade-série, infrequência, reprovação, expulsões e evasão escolar que, segundo ela, são resultantes de uma combinação de fatores objetivos e subjetivos, o que remete ao estudo de configurações que incluem dimensões como



a família, a vizinhança, a relação com o trabalho, religião, programas sociais, além da própria atuação da escola.

A realidade observada pela autora tem três esferas de sociabilidade consideradas determinantes para que a trajetória escolar tenha continuidade, são essas a família, a escola e o trabalho, pois muitos jovens entrevistados alegam estar em busca de terminar os estudos para poder entrar no mercado de trabalho. A escola é apresentada como fator determinante deste *continuum*, ao mesmo tempo em que os casos de trajetória escolar descontínua ou uma mudança negativa no percurso estão referidos, na maioria das vezes, a situações de animosidade nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar, eximindo dessa maneira a culpabilidade das outras esferas de sociabilidade envolvidas nesse processo de trajetória escolar descontínua<sup>18</sup>.

Ao falar da instituição escolar, Bittar recupera o argumento de Dubet (1998), sobre a “desinstitucionalização” da escola, para analisar um tipo de configuração que se resume à esfera familiar, escolar ou à igreja, e que aos poucos foi sendo alterada para uma formação que depende cada vez mais de experiências individuais, se distanciando dos moldes propostos por essas instituições. Na visão da autora, a mudança se dá a partir do momento em que os jovens passam a levar sua própria linguagem e cultura para dentro da escola que, por sua vez, perde o monopólio de “inculcar significações” (Bittar, 2011, p. 49).

As experiências externas à escola começam a fazer parte da trajetória escolar na medida em que alunos passam a subjetivar a sua própria experiência dentro da instituição. Neste contexto, Bittar explica que existem os alunos que têm interesses que convergem com os estudos, e aqueles que vivem uma dissociação entre seus interesses e os estudos. Entre estes últimos, a formação se dá de forma paralela à escola e eles se adaptam à vida escolar, sem que se esteja integrado a ela.

---

<sup>18</sup> Mariana Bittar faz uma classificação de “Alunos com trajetória escolar contínua (fluxo contínuo, sem reprovações, evasões ou elevada distorção idade-série); e Alunos com trajetória escolar descontínua (fluxo descontínuo e fragmentado, com reprovações, evasões ou elevada distorção idade-série)” (idem, p. 138).

A respeito disso, a autora apresenta duas experiências que emergem deste processo de formação diversificado:

Alunos com dificuldade de construção de uma experiência escolar positiva e que sucumbem aos julgamentos escolares, que os classificam como “incapazes”; E Alunos que reagem aos julgamentos escolares e querem escapar e salvar sua dignidade, voltando-se contra a escola” (idem, p. 49).

Na chave de leitura de Willis, seriam esses “os não conformistas”, aqueles que caminham no sentido oposto ao dos “conformistas”, e desenvolvem contra a escola um inconformismo por não reconhecer como válida sua promessa de transformá-los em trabalhador não manual (Willis, 1991).

Nesse sentido, Bittar corrobora a ideia de que a experiência escolar pode caminhar no sentido positivo ou negativo, de sucesso ou fracasso, pois cada um desenvolve uma relação diferente com o saber e com a escola, apesar de terem condições sociais semelhantes, como nos casos por ela analisados.

Os jovens são sujeitos ativos, fazem escolhas ao longo de sua trajetória de vida. Estabelecem laços de amizade e escolhem os espaços por onde transitam. Os elos constituídos nesses espaços afetam a forma como os eventos são vivenciados. Por outro lado, uma situação ou acontecimento particular pode ter impactos diferenciados sobre os indivíduos, dependendo da interpretação que eles dão ao fenômeno (Bittar, 2011, p. 50).

Por um lado, olhar para essa parcela de jovens e ver que estão inseridos em uma instituição de ensino, e em uma rede de socialização, tendo acesso ao mercado de trabalho, participando de movimentos ou mobilizações sociais, assim como outros elementos que agregam os jovens de uma determinada sociedade, nos mantém sempre atentos às singularidades das *juventudes*, mesmo quando se sabe que, ser jovem, já é por si só uma condição heterogênea. Por outro lado, ecoa a pergunta sobre a outra parcela que se encontra fora da escola e, como vimos, muitas vezes, sofrendo com o extermínio direcionado à população preta, pobre e favelada no país. Como bem pontua Mônica Peregrino ao escrever *Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda* (Peregrino, 2011), além da busca pelo entendimento de determinadas singularidades da juventude, esteja ela ou não inserida em instituições de ensino, é preciso entender as muitas e desiguais maneiras em que são vividas em espaços e tempos distintos.

De modo que, em qualquer dessas situações, o estudo sobre juventude nos leva a olhar para dinâmicas que são fundamentais para as sociedades contemporâneas. Sobre isso, Peregrino destaca a importância de estudar as desigualdades e diferenças de ser jovem, além de estarmos atentos às possibilidades de reivindicação de jovens que aparecem na cena contemporânea como “sujeitos que prefiguram seu futuro”, potencializando, assim, nosso entendimento sobre os investimentos voltados para esses jovens.

Em qualquer dos casos, estudar a juventude é tomá-la como ferramenta de análise da sociedade, inquirindo suas características, singularidades, seus limites e suas possibilidades, tomando o período de transição entre a infância e a vida adulta como posição privilegiada de observação de uma dinâmica sempre complexa (Peregrino, 2011, p. 277).

A complexidade que configura, por exemplo, as dimensões apresentadas por Bittar, podem ser lidas por meio do argumento de Peregrino, quando se faz presente a noção de “moratória social” que, por sua vez, pressupõe a participação de diversas instituições sociais para sua realização, como por exemplo, “escola, universidade, Igreja, família, partidos políticos, associações classistas, equipamentos e organizações culturais” (2011, p. 281). De modo que a moratória social está atravessada não só pelas novas desigualdades que surgem a partir do momento que jovens estão matriculados na escola, como também pelas demais desigualdades presentes em todas as instituições responsáveis pelos processos de socialização da juventude<sup>19</sup>.

Seria nessa fase que o adolescente ganharia aquilo que Peregrino associa a uma espécie de “excedente temporal”, caracterizado por Mário Margulis e Marcelo Urresti citados por Monica Peregrino, como sendo parte da “moratória vital”, fase em que se tem mais disponibilidade e energia para viver esse excedente temporal. Ainda de acordo com Peregrino:

[...]Esta potencialidade “energética” se realiza nas relações sociais. Ela se manifesta na sociedade, e ao manifestar-se, sofre “mutação”. Aqui, o exercício das possibilidades abertas pela moratória vital, esse excedente temporal e

---

<sup>19</sup> Entende-se por moratória social, a fase da vida entre a infância e a vida adulta. Em seu estudo sobre a fecundidade da noção de moratória vital e social, Peregrino sustenta que, além de fazer referência a determinado período da vida, moratória vital e social, são termos que expressam a realidade de jovens com direitos desiguais, e, muitas, vezes, jovens sem direito à juventude. (Peregrino, 2004).

energético, vê alteradas sua capacidade de expressão e de realização, dependendo da posição social que se ocupe (Peregrino, 2004. p. 9).

Em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais definem qual parcela da juventude vai ter a garantia dos direitos estabelecida, é preciso refletir sobre o que Peregrino defende, quando fala que a juventude deve ser experimentada como uma espécie de aprendizado e que, devido as distâncias sociais, a forma com que vivencia determinadas situações, é distinta, e raramente tais vivências se cruzam. (Peregrino, 2011) Sobre isso, a autora apresenta um aspecto que parece relevante para se reter a juventude como uma das formas de desigualdade mais fundamental em nossa sociedade:

Dessa forma, estudar as desigualdades anunciadas nas maneiras de se experimentar a juventude pode significar estudar uma das dimensões mais fundamentais das formas de desigualdade postas para a nossa sociedade (idem, p. 282).

### **Juventudes sob óticas variadas**

A respeito das múltiplas experiências vividas na juventude, podemos recuperar o argumento de Helena Wendel Abramo que, ao escrever *Retratos da juventude brasileira* (2005), explica que

juventude é desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas (Abramo, 2005, p.37).

No entanto, a autora sustenta que, ao explorarmos melhor o termo, nos damos conta do quão impreciso ele é, e em sua análise busca explorar não só a dimensão simbólica do termo, como também a dimensão histórica e política em que se desenvolve a juventude ou *as juventudes*, como ela mesma pontua.

Para dar conta da imprecisão contida no termo juventude, Abramo utiliza o conceito de “condição juvenil” no intuito de iluminar alguns pontos sobre o debate que envolve a juventude brasileira, um debate que é, acima de tudo, político, quando pensamos em movimentos estudantis, como por exemplo, o Movimento de Ocupação das escolas no Brasil. Nesse contexto, importa ressaltar as opiniões e avaliações dos jovens a respeito da sua participação na construção social de sua própria “condição juvenil”.

Levando em conta as diferenças e desigualdades que compõem *as juventudes*, Abramo ressalta a importância de estarmos atentos às particularidades socioculturais da condição juvenil no sentido de enxergarmos “as possibilidades de vivência e experimentação diferenciada” (idem, p.69), que englobam a complexidade de dimensões como a sexualidade e a educação, analisadas pela autora como sendo parte do processo constitutivo da condição juvenil, e não apenas como mera fase transitória entre a infância e a vida adulta.

Para tanto, Abramo analisa dados referentes a processos constitutivos, como por exemplo:

relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial, condição de maternidade/paternidade, atividades nas quais suas vidas estão centradas (escola, trabalho, lazer, religião) para verificar o que é possível inferir a respeito dos traços da vivência juvenil no Brasil hoje (idem, p. 45).

A multiplicidade de artigos que compõe o livro ajuda a entender a pluralidade juvenil a que se refere Abramo. Sua análise tem como base jovens de 15 a 24 anos, intervalo que vem se convencionando no Brasil para definir o termo *juventude*<sup>20</sup>. Os dados de sua pesquisa apontam para o fato de que a variação existente entre jovens, no que se refere à relação entre educação e trabalho, pode estar relacionada ao aumento nas taxas de escolarização no Brasil nos anos que antecederam sua pesquisa (anterior a 2005). Dos jovens entrevistados, 64% estão na condição de estudante, mas isso tende a variar de acordo com a faixa etária em que se encontram. Tal condição é válida para cerca de 90% dos jovens entre 15 e 17 anos, ao passo que 43% dos jovens entre 21 e 24 anos estão na mesma condição juvenil.

Nesse contexto, ainda existe a oposição entre os jovens que estudam e os que estudam e trabalham. O percentual de jovens estudantes é maior entre aqueles que ainda não são parte da população economicamente ativa (PEA), ocupando 84% dessa condição, enquanto 58% dos jovens que trabalham ou estão procurando emprego, também estudam. Dos quais, 39% consideram o trabalho como uma *necessidade*, 26% veem no trabalho uma forma de *independência*, 22% enxergam

---

<sup>20</sup> A pesquisa de Helena Abramo “perfil da Juventude Brasileira”, foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Amostragem de 3.501 entrevistas, distribuídas em 198 municípios, contemplando 25 estados. Campo realizado em dezembro de 2003. Retratos da juventude brasileira, 2005.

a possibilidade de *crescimento* por meio do trabalho, e 22% definem o trabalho como sendo uma forma de *autorrealização*.

Nesse sentido, quando olhamos para o conceito de “vencidos” de que fala Dubet, bem como para os “excluídos potenciais” aos quais se refere Bourdieu, é possível identificar as diversas *juventudes* de que fala Abramo, juventudes essas que estão submetidas ao sistema meritocrático, seja na escola ou no mundo do trabalho, e que vivenciam as contradições de uma escolarização como um fim em si mesma, por meio da qual esses jovens competem pelo mesmo ideal, que ao fim das contas os tornará desiguais, já que a democratização do acesso se dá, mas em seu interior as escolas continuam produzindo desigualdades.

A abordagem realizada por Abramo, nos coloca diante de aspectos diversos sobre a vida de jovens no Brasil, que podem ser analisados por meio do debate acerca do mercado de trabalho, sexualidade, drogas e a escola, esta última adotada como recorte para esse estudo que busca o entendimento das narrativas plurais da juventude contemporânea.

A esse respeito, ao levantarmos dados mais recentes sobre a “condição juvenil”, é possível perceber uma mudança não só nos percentuais, mas também nas perguntas e respostas realizadas, pois as *juventudes*, no intervalo de dez anos, já estão diferentes daquelas analisadas por Abramo em 2005. As *juventudes* vão ocupando espaços e construindo seu modo de vida de acordo com ações e formas de pensar referentes à época em que vivem e ao espaço que ocupam.

Sobre as diferentes formas de vida, em espaços e tempos distintos, podemos pensar na questão que envolve juventude e religião, pois trabalhando com a noção de juventude no plural, devemos levar em conta as diversas maneiras de ser jovem na contemporaneidade. Em vista disso o estudo de Regina Novaes, *Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais* (2012), no qual a autora retoma informações de pesquisas realizadas, nos dez anos que antecederam este estudo, nos coloca à frente de experiências de jovens como cidadãos, atuantes na chamada “sociedade civil”. Para tanto, a autora aborda o tema da “diversidade

cultural” e dos “direitos humanos”, de modo a elucidar a maneira como os jovens ocupam os espaços da ciência, da cultura e da política.

De antemão, Novaes destaca que

as relações entre religião e política continuam delicadas. Em pleno século XXI, nessas alturas dos “tempos modernos”, transformações sociais recentes se encarregam tanto de (re)produzir conhecidos distanciamentos e permanentes tensões quanto de produzir inéditas aproximações entre essas dimensões da vida social (Novaes, 2012. p. 184).

A respeito disso, falar em Estado laico, hoje, é levar em consideração que a separação entre Estado e Igreja, principalmente em países de colonização católica, como no caso do Brasil, ocorreu de forma branda, mesmo após o processo de secularização. O que, de certo modo, pode ser observado quando entramos em repartições públicas que, muito comumente, têm em parte do seu mobiliário, símbolos católicos, indicando a coexistência de esferas distintas em um mesmo espaço, no caso o espaço público. É nesse sentido que importa olharmos para as aproximações entre religião e política, de que fala Novaes.

Diante das múltiplas expressões religiosas presentes tanto no campo da cultura, como no campo da política, que denotam essa interpenetração naquilo que chamamos de público, Novaes ressalta a importância de pensarmos o espaço público não só como lugar de encontro entre sociedade e Estado, mas como lugar de mudanças constantes, em que as disputas e negociações que, muitas vezes, divergem em seus propósitos, se modificam de acordo com as demandas que surgem a partir do momento em que se entrecruzam esferas como a da juventude, da religião e do espaço público que, atualmente, “não comportam hoje uma base única de representação cuja unidade poderia ser garantida por interesses comuns, corporativos ou de classe” (idem, p. 185).

Nesse sentido, as aproximações de dimensões como cultura, política e religião, têm mostrado aquilo que Novaes caracteriza como sendo uma (re)apropriação da noção de diversidade cultural, e também religiosa, entre os jovens que ocupam os espaços supracitados. E, o fato de algumas sociedades estarem se tornando cada vez mais “policêntricas”, culmina em um tipo de configuração que, na análise da autora, propicia encontros que se dão em diferentes territórios, entre atores religiosos e

atores políticos, “civis e secularizados” que, com suas opiniões as mais diversas, acabam aumentando a oportunidade de estarem inseridos no debate público.

Assim sendo, valores culturais classificados como religiosos (e vice versa) e valores religiosos classificados como políticos (e vice-versa) se inter cruzam no campo da convivência civil e chegam, até mesmo, a se incorporar nos projetos e ações de setores governamentais encarregados da formulação de políticas públicas (idem, p. 185).

Em se tratando de (re)apropriação, Novaes traz a ideia de que, hoje, no campo da política, os “usos (e abusos)” dos conceitos de cultura, em decorrência da diversidade cultural, que traz junto a dimensão religiosa, muitas vezes, faz com que esses usos se deem de maneira contraditória, como quando se aciona as ideias de “multiculturalismo” e de “interculturalidade” em meio a disputas de poder e conflitos sociais.

Por um lado, acionar a noção de “diversidade” pode significar produzir isolamentos estratégicos, mantendo culturas, grupos, identidades e religiões em seus “devidos lugares”. Por outro lado, simultaneamente, em espaços de disputas democráticas, o “reconhecimento da diversidade” tem contribuído para aumentar o peso de valores e pertencimentos religiosos por meio de uma afirmação ética que prega “a paz e justiça” e evoca universais “direitos humanos (idem, p. 185).

A heterogeneidade que compõe o espaço público pode ser lida por meio da chave da pluralidade juvenil das diversas juventudes que ocupam, ou buscam ocupar o espaço público, ou qualquer outro espaço que importe de acordo com suas narrativas, como por exemplo, os espaços da “cultura hip-hop”, abordada por Novaes por meio do estudo sobre *Religiosidade e política em espaços da chamada cultura hip hop*<sup>21</sup> (2012).

Com relação ao estudo sobre o rap, Novaes constata que

o ritmo valoriza a palavra que, por sua vez, produz a atitude. A batida, a palavra e atitude se somam para disseminar uma “visão crítica” frente às desigualdades sociais, ao preconceito racial, a precariedade das ações do Estado, a corrupção e a truculência policial (idem, p. 190).

Novaes destaca alguns tipos de apropriações da bíblia, utilizadas por meio do rap, para caracterizar dramas sociais vividos pela população periférica, nesse caso, de São Paulo. Para tanto, a autora usa como exemplo o CD dos Racionais,

<sup>21</sup> “O rap, o break e o grafite compõem a trilogia da cultura Hip Hop. No Brasil, nas favelas e conjuntos habitacionais, nas chamadas “periferias”, desde os anos de 1990, destacam-se grupos culturais que, através do movimento hip hop, denunciam a violência física e simbólica presente na sociedade e clamam pela “união dos manos””. (Novaes, 2012. P. 190).



*Sobrevivendo no Inferno*, que tem escrito em sua capa e contra capa: “Refrigere minha alma e guia-me pelo caminho da justiça” – Livro dos Salmos, Salmo 23, cap.3 e cap. 4 “e mesmo que eu ande no vale das sombras e da morte, não temerei mal algum porque tu estás comigo”.

A propósito, esse CD foi lançado em 1997, ano em que apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham terminado o ensino superior<sup>22</sup>. E, de acordo com Mano Brown (um dos componentes do grupo Racionais MC), em entrevista dada à Revista Carta Capital em julho de 2018:

O cenário das músicas é a pobreza. O enredo e a narrativa é a exclusão, a discriminação e o racismo. A atmosfera é a do medo e da violência. O sentimento é de ódio, rancor, frustração, indignação. E o desfecho, o cemitério São Luiz (citado na música *Fórmula Mágica da Paz*, faixa 11 do álbum e que no final da década de 1990 era o cemitério com maior número de jovens negros enterrados no Brasil), ou o encarceramento penitenciário (falido, cruel e sanguinário, dissecado na faixa 7 do disco, com a música *Diário de um detento*, na qual fica nítida a crítica ao massacre do Carandiru, ocorrido em 2 de outubro de 1992)<sup>23</sup>.

A esse respeito, destaco aqui a introdução da música *Capítulo 4 Versículo 3*, também colocada por Novaes em seu estudo. Essa faixa musical talvez tenha sido a que consagrou o CD que, ainda hoje, está entre os vinte mais ouvidos na plataforma musical *Spotify*. A introdução é narrada e as pausas são feitas ao som de um sino de igreja, como se fizesse o papel da vírgula, ao mesmo tempo em que dá o devido peso às informações passadas.

60% dos jovens de periferia, sem antecedentes criminais, já sofreram violência policial; A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras; Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros; A cada 4 horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo; Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (Racionais MC, 1997).

Ao refletir sobre determinadas aproximações entre as dimensões políticas e religiosas e sobre a apropriação da noção de “diversidade religiosa” e de “direitos humanos” como uma maneira de fomentar a renovação do fazer político, Novaes constata que, tais fatos justificam a presença de jovens religiosamente motivados nos embates que se dão no espaço público, e que, a partir de então, o que deveria ser pensado e (re)apropriado, é o diálogo que se estabelece a partir do que a autora

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras> 29/07/2018.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br>. Acesso em: 29/07/2018.

classifica como sendo um legado da literatura sociológica e antropológica, a partir dos quais pode-se identificar pares de oposição clássicos para essas áreas:

Sagrado/profano; religioso/civil; público/privado; individual/coletivo, buscando identificar os fluxos comunicacionais entre esses polos. Bem como, trata-se também de buscar outras categorias e costuras explicativas que nos aproximem um pouco mais da experiência social dos jovens desta geração (idem, p. 204).

Em busca de tais categorias que nos aproximem mais da experiência social da geração atual, é inevitável a comparação dos dados utilizados pelo grupo Racionais' Mc em 1997 com os dados atuais, analisados agora sem o recorte do Estado de São Paulo, realizado pelos artistas. Vinte anos se passaram, e os dados apresentados na introdução da música, corroboram com o vácuo ainda existente sobre as perguntas sem resposta em relação à solução de problemas da violência em um país que, como vimos no início da segunda parte deste capítulo, em 2016, computou que 33.590 jovens foram assassinados, sendo 94,6% do sexo masculino, no mesmo ano, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (Atlas da Violência 2018, p. 32 – 40). Sobre isso, é preciso entender as narrativas de jovens que estão dentro e fora da escola, jovens que moram em favelas ou periferias ou não, que estão sendo exterminados dentro e fora da escola, e, mais do que expor o aumento da violência, é preciso, de alguma maneira, dar voz a esses jovens, assim como foi feito por grupos como os Racionais' Mc.

Quando nos deparamos com dados tão alarmantes em relação ao homicídio de jovens no Brasil, refletimos de maneira mais cuidadosa sobre a importância da escola na vida de jovens brasileiros e sobre a relação que eles estabelecem com a escola a partir do momento que estão dentro dos sistemas de ensino, pois a relação entre juventude e escola deve contribuir em nossas reflexões a respeito do entendimento, tanto da condição juvenil, como do universo escolar, já que os jovens são os que nos dão as melhores pistas sobre o entendimento desse universo e dessa relação.

### **A importância da narrativa juvenil**

É preciso estarmos atentos às narrativas de jovens inseridos ou não no contexto escolar, ao olhar que eles têm sobre a escola, de dentro e de fora desse processo.

Nesse contexto, importa ao debate o estudo de Miriam Abramovay, *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* (Abramovay, 2015), que se baseia na escuta das diversas juventudes, suas narrativas e seus olhares sobre o contexto escolar, além de estar atenta às reflexões que surgem a respeito de políticas públicas voltadas para a educação, mediante provocações de pesquisadores. A pesquisa, que busca apresentar a percepção do jovem sobre a escola, traz junto cotidianos vividos por esses jovens dentro e fora da escola, alertando para as fragilidades sobre educação e conhecimento de jovens que, em sua grande maioria, são oriundos das camadas populares. A autora também trabalha com jovens que têm entre 15 e 29 anos.

O conceito de condição juvenil abordado por Abramo, também é trabalhado por Abramovay em sua pesquisa, no intuito de privilegiar as trajetórias dos jovens.

Vem ganhando terreno a referência ao conceito de condição juvenil, que se discute neste texto, quando se privilegiam trajetórias, situações sociais e culturais, assim como o capital social e cultural, tanto dos jovens como da instituição pela qual circula a maioria dos adolescentes e jovens: a escola (Abramovay, 2015, p.21).

Além disso, a autora chama a atenção para o uso dos termos *juventude- juventudes* que, quando combinados, enfatizam a importância de singularizar o jovem em uma geração inserida em determinado período histórico, ao mesmo tempo em que mostra a relevância sobre as ambiências sociais e sistemas sociais em que circulam jovens de diferentes realidades.

A pesquisa coordenada por Abramovay trata sobre juventude com um recorte para jovens que frequentam a escola, aplicando uma metodologia que busca identificar a motivação desses jovens em frequentar essa instituição como sendo um lugar de produção de conhecimento, atenta ao clima escolar, bem como aos estímulos externos com que lidam os jovens.

Há um rico detalhamento na pesquisa, por isso me detenho à análise dos jovens matriculados no Ensino Médio e às dimensões abordadas nos questionários aplicados aos alunos, que tratam das percepções sobre a escola, das relações sociais na escola e das relações entre estudo e trabalho<sup>24</sup>. Mas vale ressaltar que a pesquisa

---

<sup>24</sup> A metodologia adotada por Abramovay envolveu a organização de grupos focais semiestruturados com alunos, de modo a articular os dados para benefício dos seus objetivos. Nesse contexto, utiliza-

é feita, também, com alunos de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e alunos do Projovem Urbano (PJU). A maior parte deles, cerca de 69,4%, corresponde a alunos do EM; uma proporção bem menor, 24,0%, a alunos do EJA; e, menor ainda, 6,7%, a alunos do PJU.

No Ensino Médio, entre os alunos que estão trabalhando ou que já trabalharam, se destacam os sem carteira (48,6%) e, em segundo lugar, os com carteira assinada (31,3%), enquanto 8% são profissionais liberais, 9% trabalhadores não remunerados no lar, 2% funcionários públicos, 1,1% empregadores.

Abramovay relata que a realização da pesquisa suscitou nos jovens um entusiasmo com relação à possibilidade de serem sujeitos, o que gerou disputa entre eles para participar dos grupos focais. Já nos grupos focais, a autora nota a vontade dos jovens em participar de mudanças, e de serem vistos como sujeitos desse processo.

Em se tratando das percepções juvenis, observa-se que as diversas formas de socialização são comuns à vida contemporânea, na qual a escola destaca-se por sua singularidade, de sentimento de pertencimento a uma instituição que os permite a competição com outras escolas, com alunos de outras escolas. O que, de certa forma, nos faz olhar para o problema da desigualdade que surge a partir do momento em que alunos passam a acessar a escola, enquanto outros ainda continuam fora da escola. Uma das perguntas que caracteriza bem como os jovens entendem a relação entre as fontes de conhecimento é: “Onde mais aprendem, na rua ou na escola?”

Uma parte dos entrevistados considera que a aprendizagem pode ser alcançada por outros caminhos além da escola. Nesse contexto, a escola seria o local em que são obrigados a frequentar para aprenderem o conteúdo, formas de organização, socialização e preparo para o mercado de trabalho. Ao passo que, na visão dos jovens, a rua fornece o aprendizado de estratégias de sobrevivência, de respeito mútuo.

---

se a abordagem compreensiva, que busca o sentido, as intenções e as motivações, as crenças e os valores dos atores sociais sobre o seu próprio mundo e o mundo exterior. Essa abordagem ocupa-se de percepções de diversos comportamentos sociais, por meio de técnicas e instrumentos de pesquisa qualitativa.

Assim, considera-se que é na rua que se aprende a sobreviver no mundo, muita prática, malandragem, a ficar esperto, a não confiar em todos. A comparação com a escola se faz presente: Tipo o jeito, sobre preconceito também, no meio da rua todo mundo se respeita às vezes mais do que na escola. Na escola a gente não se respeita e na rua se respeita. Na escola tem muita gente que nem se dá. [...] é na rua que você aprende diversidade: Você sai para rua você aprende a interagir com pessoas diferentes, conviver com pessoas diferentes (idem, p.132).

Para boa parte dos entrevistados, a escola ensina na teoria o que a rua vai ensinar na prática. É na rua que, segundo os jovens, vão ser vividas experiências mais próximas da realidade, pois a escola se distancia de um quesito básico de aprendizagem, qual seja, “a liberdade de testar escolhas”. Contudo, os jovens reconhecem a importância do tipo de conhecimento passado na escola por meio de disciplinas que são relevantes por exemplo na hora de conseguir um emprego, além de valorizarem o (a) professor (a) como sendo aquele (a) que vai transmitir esse conhecimento.

Nesse sentido, entende-se que ser jovem é estar em constante mudança, o que, segundo Abramovay, caracteriza a juventude de acordo com a construção social de um tempo histórico que, em sua análise, está sempre referido à contemporaneidade. Daí a importância do estudo sobre gerações que, além de estar referido ao estudo da dinâmica das mudanças sociais, pode ser analisado por meio de movimentos coletivos dentro do processo histórico dessas mudanças.

A geração está diretamente ligada ao seu tempo histórico e, como bem sustenta Wivian Weller em seu estudo sobre *A atualidade do conceito de gerações*, ser jovem, adulto ou velho em uma mesma época, não caracteriza, necessariamente, uma posição comum.

[...]O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante (Weller, 2010, p. 212).

Para Abramovay, essas experiências da condição juvenil são compartilhadas por meio de constantes mudanças, assim como pelo questionamento em relação a outras gerações, que contribui para que a construção social dos jovens esteja atravessada por referências de gerações anteriores. A partir daí, podemos falar de uma potência

da escolarização, de jovens que são submetidos a este mesmo processo de escolarização e que, apesar das novas desigualdades que surgem no interior das escolas, buscam meios de se tornarem sujeitos desse processo.

Sobre a partilha de experiências e questionamento dos jovens em relação a gerações anteriores, podemos olhar a partir da perspectiva dos mais velhos, em que se apresenta a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados a que se refere Mannheim quando destaca o desafio de gerações mais velhas em exercer esse papel, por exemplo, enquanto professores, pois em se tratando das dificuldades que permeiam a relação professor-aluno, destacam-se as orientações ou visões de mundo referentes a cada geração que, por sua vez, caracterizam um clima de tensão que, segundo Weller, só poderia ser diluído à medida que a interação se desse constantemente por uma “troca de papéis”, na qual o professor educa o aluno e o aluno educa o professor.

A questão geracional constitui, segundo Mannheim, um problema importante que precisa estar inserido nas discussões sociológicas, pois de acordo com Weller, a atualidade da análise mannheimiana das gerações, reside no fato de ser possível traçar uma perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais, bem como analisar teoricamente a singularidade que compõe as experiências concretas dos grupos geracionais.

Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível macro, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise do campo micro (2010, p. 220).

A esse respeito, podemos, de um lado, tratar como nível *macro*, o recuo histórico realizado no primeiro capítulo deste trabalho, que se refere à constituição de uma República sem escola pública, passando pelo Regime Militar e posteriormente pelo período de redemocratização, culminando com o processo de democratização do acesso à escola e com a massificação escolar. E, de outro, tratar como nível *micro*, os jovens protagonistas das ocupações das escolas no Brasil, suas ações e experiências que compõem determinada unidade geracional.

Nesse contexto, se aplicarmos o exercício analítico de ampliar a noção de situação geracional, proposto por Mannheim em seu estudo sobre gerações, é possível sustentar a ideia de que a sociedade brasileira tem sido marcada por mudanças que definem a posição geracional de acordo com as possibilidades de adquirir experiências comuns. De modo que, para haver uma conexão geracional, é preciso que outros fatores sociais estejam em justaposição. Ainda de acordo com Weller:

[...] não basta participar apenas potencialmente de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual (idem, p. 214).

Como exercício analítico, toma-se como exemplo alguns marcos históricos da sociedade brasileira, pois, quando olhamos para um passado com o histórico de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil, e hoje, após trinta anos de Constituição cidadã, analisamos o Movimento de Ocupação das escolas, percebemos a importância de entender o que é aquilo que Mannheim chama de “unidade de geração”. São as unidades de geração que desenvolvem diferentes perspectivas, diferentes reações e posicionamentos políticos com relação a um único problema.

Da mesma forma, em relação ao Movimento Ocupa, surgiu um movimento contrário, o Movimento Desocupa, que engloba alunos que eram contra as ocupações por acreditarem que tal movimento era desnecessário por não ser a melhor opção para reivindicar os direitos dos estudantes, porém, sem apresentar outras formas de reivindicação. A maneira como cada um reage a determinados acontecimentos históricos vividos por sua geração é o que vai formar uma conexão geracional, fazendo então surgir algo mais concreto, qual seja, a unidade geracional.

Nesse sentido, a conexão geracional da juventude é múltipla e compõe uma variedade enorme de experiências que define, por exemplo, a formação de movimentos sociais, como o Movimento de Ocupação das escolas que, por sua vez, é composto pela singularidade da trajetória de cada jovem que aderiu ao movimento. Nesse contexto, são as *juventudes* e suas percepções sobre a escola, que caracterizam as singularidades encontradas nas trajetórias, vulneráveis ou não, analisadas pelos (as) autores (as) aqui trabalhados. O processo que envolve essas trajetórias diversas, que se dão dentro e fora das escolas, junto à produção e reprodução das desigualdades, é o que vai definir a complexidade de ser jovem.

Quando se fala em juventude, há que se considerar uma rede de dimensões que sustenta o conceito de moratória social, como vimos anteriormente, e um amplo debate que gira em torno da condição de ser jovem. A ideia é explorar as vivências das juventudes e suas diversas experimentações no sentido de reconhecer as ambiguidades de ser jovem, explorar não só por meio da discussão sobre escolarização, como também pela noção de cultura cívica e de cidadania, por exemplo. Pois, como bem defende Angela Paiva ao escrever *Pedagogia alternativa nos movimentos sociais* (2013), em um país como o Brasil o conceito de *pedagogia cívica* não precisa estar relacionado a uma base sólida de cultura escolar, que de fato não há no país, nem tampouco ao conceito de civismo, possivelmente encontrado na cultura política de sociedades com forte engajamento da sociedade civil.

A esse respeito pode-se dizer que, na análise de Paiva, *pedagogia cívica* independe da educação e cultura política de um país, estando, em alguma medida, relacionada ao processo de aprendizado que se dá através da real participação no espaço público.

O engajamento em práticas associativas, seja nos movimentos sociais, seja nas associações civis pode, em si mesmo, significar pedagogias alternativas para a participação cívica e para o exercício da cidadania (Paiva, 2013, p. 31).

Conforme sustenta Paiva, é notório o aumento, mesmo que lento, de uma *pedagogia cívica* após a redemocratização do Brasil. Esse aumento necessita de muito empenho e participação em seu processo de construção, por meio do qual os indivíduos têm a possibilidade de sair da apatia em que viviam em vista do reconhecimento e da garantia de direitos. Um processo que demanda a tomada de consciência dos próprios direitos que antes eram negados, de inspiração para lutar em movimentos sociais e organização estratégica para participar de associações civis.

A importância da esfera pública e da apropriação de seus espaços por meio de movimentos sociais, associações civis e ocupações, são indícios de uma busca constante por maior visibilidade e ampliação de direitos. A reivindicação de direitos talvez seja a mais importante das demandas de jovens que são parte do processo de mudança de uma sociedade.



É nesse sentido que o debate sobre a Ocupação das escolas no Brasil importa para o estudo das Ciências Sociais, pois, como bem se sabe, são proporcionados aqui, tratamentos diferentes para categorias diferentes de cidadãos. A menor parte, que também é a mais rica da população, tem os seus privilégios contemplados, ao passo que a grande maioria tem seus direitos negados. Um esquema de cidadania que é baseado em um mecanismo de distribuição de desigualdades que se perpetua na sociedade brasileira.

De modo que, ter uma parcela da população juvenil engajada dentro das escolas públicas, reivindicando direitos e mostrando a sua capacidade reflexiva acerca de questões que vão além dos muros da escola, como vimos em 2015/16, nos coloca um passo à frente no debate sobre juventude, e ainda, sobre juventude escolarizada, pois, como vimos neste capítulo, a desigualdade no que se refere aos sistemas de ensino no Brasil que, inicialmente, decorre da separação existente entre a rede pública e a rede privada, vem se transformando no país desde que se iniciou o processo de massificação escolar.

Para tanto, a análise que Angela Paiva faz ao escrever *Juventude, cultura cívica e cidadania* (2013), nos coloca em contato com uma perspectiva que traz para o centro o debate da teoria social contemporânea, o jovem como ator social, como sendo capaz de refletir sobre as questões nacionais que envolvem a percepção de direitos e deveres. O que, em alguma medida, os capacita para avaliar a sua própria participação nesta rede de instituições políticas, sociais, educacionais, familiares, entre outras, que sustentam a moratória social. Além disso, por meio da análise de Paiva, nota-se a diferença na forma como os jovens percebiam a sua condição juvenil no ano de 2008 (ano em que foi realizada a pesquisa qualitativa por ela apresentada), e em seu registro os jovens faziam uma análise um pouco mais cética e desencantada com relação ao panorama político social do Brasil, do que a percepção juvenil mais recente, bem caracterizada pelas ocupações nas escolas entre os anos de 2015 e 2016, quando os alunos se mostraram dispostos a enfrentar o sistema, ocupar espaços que são seus por direito e reivindicar direitos.

Nesse sentido, Paiva afirma que o sistema educacional brasileiro reflete o padrão de desigualdade que se perpetua no país por meio do “apartheid educacional”, por

sua vez, vivenciado por jovens que têm suas trajetórias atravessadas por experiências distintas que, ao invés de vivenciarem o aumento da sociabilidade entre os diferentes grupos, sofrem com a falta de integração social.

No entanto, quando se olha para o jovem em sua condição fora da escola, sem os rótulos que os definem como estudantes da rede particular ou pública, Paiva nota que existe entre eles uma simetria, no sentido de terem os mesmos medos, as mesmas críticas aos políticos corruptos, as mesmas angústias em relação ao futuro e à entrada no mercado de trabalho e a mesma desconfiança em face das instituições que não fazem parte do mundo da vida.

Com base no que foi visto até aqui, podemos compreender a necessidade de refletirmos sobre juventude na contemporaneidade e, de modo a adotar uma forma de pensamento tão heterogênea quanto são os jovens com suas especificidades que os tornam sujeitos de suas próprias ações, é possível pensar no Movimento de Ocupação das escolas e na diversidade de jovens que participaram da Ocupação, ou que estavam contra o movimento. Tendo como referência o conceito de heterogeneidade, entende-se as ações de uma juventude plural, não apenas como parte de uma fase transitória, mas como sendo uma etapa da vida em que os jovens passam a protagonizar um papel de sujeitos de direitos. De modo que o protagonismo desses jovens foi sendo construído na medida em que foram se dando as contradições no projeto de escolarização da escola pública.

### **O fortalecimento do protagonismo juvenil**

Os excluídos do interior na França, ou os extremos e não extremos no Brasil, falam de uma seletividade produzida dentro da escola que, ao reproduzir as desigualdades sociais por meio de mecanismos como a meritocracia, tem classificado tais desigualdades como justas a partir da lógica de competição por diplomas que pressupõe vencedores e vencidos. Nesse sentido, foi possível construir uma articulação com a noção de juventudes, no plural, na medida em que os jovens vão ocupando espaços e construindo seu modo de vida de acordo com ações e formas de pensar referentes à época em que vivem e ao espaço que ocupam. Assim é que as experiências de jovens enquanto sujeitos são partilhadas durante esta etapa da

vida em que constroem as narrativas de sua condição juvenil de acordo com as constantes mudanças, bem como pelo questionamento em relação a outras gerações.

Desse modo, as diferentes conceituações do termo em questão, levam a diversas interrelações, que não se limitam à juventude e escolarização, e podem ser analisadas também, entre juventude e religião. Sabemos que o campo religioso no Brasil, desde a secularização, vem sofrendo diversas transformações ao decorrer das décadas e que tais transformações têm sido decisivas, por exemplo, ao estreitar as relações entre política e religião, duas esferas que, quando têm em sua dinâmica de debate, a participação de jovens, devem estar atentas às demandas plurais que englobam a juventude, pois estando presentes no espaço público e debatendo tanto na esfera política, quanto na esfera religiosa, as juventudes estão em busca de suas próprias bases de representação.

Jovens de classes populares inseridos no sistema público de ensino têm sido uma constante no Brasil, o que anuncia que, cada vez mais, esses jovens estarão inseridos no debate político desta sociedade. Tal fato se deve, também, aos recentes recursos tecnológicos, dos quais os jovens de diferentes classes sociais e perfis ideológicos têm se (re)apropriado, como pontua Regina Novaes em seu artigo *#OcupaEscola: a renovação da participação juvenil* (Novaes, 2016).

A forma como os jovens inseridos no Movimento de Ocupação das escolas, fizeram uso dos recursos tecnológicos disponíveis, articulando-se em redes sociais tais como *facebook* e *whatsapp* denota um avanço não só da tecnologia de informação, como também da forma como os jovens a utilizam. De acordo com Novaes

movimentam-se redes virtuais para difundir causas, convocar para eventos, documentar manifestações. Surgem, então, possibilidades inéditas de identificação e articulação social, possibilitando a realização de atividades em conjunto com quem está geograficamente separado (2016, ¶11).

Segundo a autora, é a partir dessa configuração que os jovens moradores de periferias passam a ser sujeitos desse processo também como novos mediadores sociais, promovendo o debate e a circulação de informações que, muitas vezes, esteve restringida apenas aqueles que eram parte de uma mesma realidade geográfica. Sobre isso, Novaes sustenta

Em resumo, historicamente inéditas, as ocupações nas escolas reafirmam três das principais características dos atuais movimentos juvenis, a saber: a importância das TICs e das novas formas de interação entre indivíduos conectados; a afirmação da horizontalidade e negação de uma única direção centralizada e, por fim, a forte presença de diferentes linguagens artísticas e de comunicação que tornam a “ação direta” nas escolas mais divertida, irreverente e performática (2016, ¶ 19).

Em suma, de um lado se tem o cenário com o qual temos trabalhado, de juventudes que, quando inseridas em instituições escolares, tomam contato com novos tipos de desigualdades que vêm sendo produzidas em seu interior, e de outro, temos jovens que estão fora da escola mas que nem por isso estão inseridos no mercado de trabalho, o que nos permite supor que, em alguns casos, esses jovens podem compor a estatística dos que são caracterizados como a geração *nem-nem* e, outras tantas vezes, de homicídios sofridos no Brasil. Ambos passam pela falta de políticas públicas direcionadas a essas juventudes e que deveriam, em alguma medida, ser pensadas e planejadas a partir das narrativas desses jovens, como por exemplo, os jovens que ocuparam as escolas no Brasil. E, como veremos a seguir, são juventudes que, apesar do peso da massificação e precarização escolar, têm encontrado formas de reivindicar, dentro do espaço escolar, direitos que vão além dos muros da escola, o que denota uma evolução no processo de tomada de consciência dos próprios direitos que, se antes eram negados por serem invisíveis para eles, hoje passam a ser objeto de luta.

#### 4. Juventudes populares escolarizadas e a resignificação do espaço escolar

O processo de mudança pelo qual vem passando a escola pública no Brasil, uma escola herdada da massificação que se dá em meio ao Regime Militar, como vimos no capítulo um, uma instituição de caráter, muitas vezes, excludente, mas que vem forjando na sociedade brasileira um novo sujeito, qual seja, o jovem morador de favelas e periferias, escolarizado. Este paradoxo, de uma escola que, apesar dos vestígios autoritários do Regime Militar, é capaz de forjar jovens, em sua grande maioria de classes populares, imbuídos de uma cultura democrática, é o que nos permite a reflexão a respeito de como se deu esse processo que culmina no Movimento de Ocupação das escolas nos anos de 2015 e 2016.

O Movimento de Ocupação das escolas elucida as narrativas e trajetórias de jovens que, como veremos a partir da caracterização do movimento, passam a ter base para reivindicar e participar da formulação de uma nova agenda de direitos. Nesse sentido, é possível refletir sobre a perspectiva de jovens como atores sociais que, estando inseridos em um sistema de ensino, estão mais facilmente integrados à sociedade em que vivem e, também, mais dispostos a questioná-las, a escola e a sociedade. O que explica, em alguma medida, o paradoxo supracitado e denota que as mudanças que vêm se dando na escola pública elevaram a sua potência em escolarizar.

Esse tipo de contradição no projeto de escolarização fez com que olhássemos mais cuidadosamente para os alunos que vencem esse processo e chegam ao Ensino Médio, e que, estando ou não em situação de distorção idade-série, são estudantes que estão no jogo escolar, ou seja, são estudantes que estão dispostos a disputar o significado da escola não mais uma coisa externa a eles, ou como um local onde o jovem vai apenas para cumprir uma obrigação. De modo que isso passa a se tornar ainda mais relevante quando, entre os anos de 2016 e 2018, temos dados alarmantes sobre a alta taxa de crianças e adolescentes que estão fora da escola e da juventude que compõe o quadro dos *nem-nem*, como vimos no segundo capítulo deste trabalho. Sabe-se da heterogeneidade dos jovens, e é exatamente a pluralidade de

suas ações enquanto sujeitos de direitos que os coloca em foco quando ocorre o Movimento de Ocupação das escolas em diversos estados brasileiros. Assim é que as *juventudes* que protagonizaram o movimento, o transformam em um dos maiores movimentos de ocupação já realizados no Brasil, colocando em xeque a estrutura institucional da escola pública brasileira, questionando a falta de recursos e reivindicando mudanças em diversas áreas do sistema educacional.

Neste capítulo, aprofundaremos a discussão sobre o Movimento de Ocupação das escolas, como sendo uma nova forma de fruição da juventude popular escolarizada no Brasil; movimento que tem início em 2015 e se estende até meados de 2016, e a partir do qual os jovens das classes populares se apresentam de forma inédita na cena pública contemporânea, em um fenômeno que revela sinais contraditórios. Se, por um lado, as ocupações constituem uma demonstração de apreço inédito dos jovens em relação à escola pública, percebida como decisiva para suas vidas; por outro, essa é uma mobilização estudantil que explicita uma nova forma de desigualdade entre os jovens de classes populares, em um processo que se sobrepõe à desigualdade já existente, decorrente do dualismo entre a rede pública e a rede privada de ensino no país. Por mobilizar questões ligadas ao campo da educação e ao projeto de escolarização da juventude brasileira, a Ocupação das escolas aparece como resultado de um processo de mudança social que revela uma nova forma de ação coletiva e uma interlocução entre instituição, sujeitos e direitos.

Na primeira parte deste capítulo, será feita uma caracterização do Movimento de Ocupação das escolas em seus diferentes aspectos, e de como ele interpela as bases de autoridade da instituição escolar tal como ela está posta no Brasil, mostrando que a mobilização de uma parcela da população juvenil, engajada dentro das escolas, reivindicando direitos, revela a sua capacidade reflexiva acerca de questões que vão além dos muros da escola<sup>25</sup>. Já na segunda parte, apresento uma reflexão articulando o Movimento de Ocupação das escolas com as jornadas de junho de 2013 e, por meio de tal reflexão, serão explorados aspectos da relação entre juventude, escolarização e a nova cena pública brasileira.

---

<sup>25</sup> O Movimento de Ocupação acontece concomitantemente em algumas universidades, federais e particulares dos Estados em que já tinham escolas ocupadas.

#### 4.1. O Movimento de Ocupação das escolas no Brasil

Com base em levantamento bibliográfico e de dados retirados de fontes como mídias digitais, de jornais de grande circulação no país, bem como de mídias alternativas que, por sua vez, tiveram um papel fundamental na divulgação do que ocorria no interior das escolas ocupadas por meio de entrevistas com os estudantes e vídeos mostrando o dia a dia das ocupações, será apresentada neste capítulo uma análise das ocupações das escolas no Brasil.

Dos 27 estados brasileiros, 22 estados, além do Distrito Federal, tiveram escolas ocupadas<sup>26</sup>. Para a análise que se segue, serão destacadas em ordem cronológica, as ocupações realizadas em quatro Estados, com base no critério da repercussão das reivindicações dos estudantes secundaristas em escala nacional, e também de acordo com o número de escolas ocupadas. São eles: Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

O ponto de partida foi o Estado de São Paulo, onde a luta dos estudantes secundaristas teve início por meio de mobilização via aplicativos de redes sociais tais como *facebook*, grupos de *whatsapp*, além do próprio cotidiano escolar. Determinados mecanismos de midiatização permitiram aos estudantes uma relativização da fronteira entre o dentro e o fora do espaço escolar, possibilitando, dessa maneira, a publicização das questões que englobam problemas da escola. De modo que a motivação que deu início a tais mobilizações estudantis, foi a chamada

---

<sup>26</sup> Na região norte do país o número de ocupações em escolas e universidades foi menor comparado ao resto do país, apenas dois estados tiveram escolas ocupadas. No Amazonas pelo menos 6 universidades e 14 institutos federais foram ocupados. No estado do Pará foram 14 instituições, sendo a maioria pertencente à UFPA. Na região centro-oeste, especialmente, em Goiás, 27 escolas foram ocupadas pelos estudantes contrários à nova gestão proposta pelo governo, que transfere a administração de escolas a organizações sociais (OS). Houve também ocupações em escolas nos estados do Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, onde 23 escolas foram ocupadas, e no Distrito Federal, onde pelo menos duas escolas e cinco institutos federais viveram nessa situação. A região sul foi a com o maior número de escolas e universidades ocupadas no país. Além do Paraná e do Rio Grande do Sul, Santa Catarina também teve algumas escolas ocupadas. Na região sudeste muitas escolas e universidades foram ocupadas. Além dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, o Espírito Santo teve 45 escolas ocupadas por estudantes secundaristas. Também houve Ocupação em um *campus* do IFES e em 13 prédios da UFES. Na região Nordeste houve muitas ocupações em escolas e universidades, principalmente nos estados de Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco, onde 17 prédios de três universidades e duas unidades do IFPE estavam sendo ocupados.

“reorganização escolar” proposta pela Secretaria de Educação de São Paulo, que será melhor apresentada a seguir.

Por meio de mídias alternativas foi possível tomar contato com relatos que elucidam a forma como os estudantes das ocupações paulistanas criam uma dinâmica no interior da escola que, mais à frente, vai se tornar uma espécie de modelo para as ocupações nos demais estados. O excesso de zelo com a escola e a organização que aparecem nos relatos dos estudantes podem ser vistos como fatores cruciais para a evolução do Movimento de Ocupação. Os estudantes se dividiam em comissões, facilitando, assim, o cumprimento da responsabilidade que cada um tinha dentro da Ocupação. As principais funções são cuidados com a manutenção e revitalização do colégio, na programação cultural e didática durante a Ocupação, na segurança do prédio e também na comunicação com a imprensa. Além das atividades no colégio, os secundaristas também realizavam assembleias para deliberar pautas e definir datas de manifestações que ocorriam fora da escola.

Iniciado os protestos contra diretorias de ensino, surgem as passeatas nos bairros que se espriam para as regiões centrais, alcançando um número elevado de escolas, nascendo, assim, o Movimento de Ocupação, que mais tarde será visto como um movimento social inédito na história brasileira, tanto pelo alcance, quanto pela forma como foi organizado e realizado, chegando ao número de 1154 escolas ocupadas nos 22 estados brasileiros, além do Distrito Federal.

Precederam as ocupações em São Paulo, diversas modalidades de protestos de rua, denominados pelos secundaristas como “trançaços”, motivados pela proposta de “reorganização escolar”. De acordo com a organização do movimento, os “trançaços” se destinavam a diferentes lugares, como por exemplo, diretorias de ensino, Secretaria Estadual de Educação, Prefeituras, Subprefeituras, Câmara dos Vereadores, praças, terminais de transporte público, Assembleia Legislativa, Sede do Governo Estadual e locais de aparição pública do então Governador Geraldo Alckmin. Ao que tudo indica, grande parte das mobilizações foram organizadas a partir de uma cartilha “Como ocupar um colégio”, compartilhada pelo *Coletivo Mal*



*Educado – movimento de luta e organização nas escolas*, que teve início em 2009<sup>27</sup>.

Ocorridas as primeiras ocupações, a reação inicial das autoridades se deu por meio de ameaças e violência pelas mãos da Polícia Militar (PM) de São Paulo. De modo que a intransigência com que o Governo lidou com as ocupações, a falta de atenção da mídia e a repressão violenta por parte da PM, desgastou os estudantes, diminuindo, assim, as manifestações nas ruas, ao passo que fez crescer vertiginosamente o número de ocupações. Em pouco tempo as Zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo tiveram suas escolas ocupadas, e de repente havia focos de Ocupação em todo o Estado, do interior ao litoral, dos centros às periferias.

A pesquisa realizada por Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Marcio Ribeiro, exposta no livro *Escolas de luta*, da coleção Baderna (2016), nos fornece um rico material a respeito da mobilização estudantil paulistana. Por meio de entrevistas e visitas em escolas ocupadas em São Paulo (SP), os pesquisadores apresentam as narrativas de estudantes que ocupam escolas com pautas que iam desde reivindicações por melhores condições de ensino, de melhoria na estrutura do prédio, até a exigência de que fosse revogada a proposta de “reorganização escolar”.

Tratando o evento em sua ordem cronológica, os autores apresentam como os estudantes lutam contra o plano do governo de fechar 94 escolas inteiras, e realocar centenas de turmas de uma escola para outra, gerando uma superlotação das salas para onde seriam direcionados. A chamada “reorganização escolar” proposta pela Secretaria de Educação de SP, alegava a necessidade de construir um novo modelo escolar, de modo que a notícia não foi bem recebida por quem, de fato, seria afetado pela mudança, como por exemplo, professores, estudantes e pais de estudantes<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Coletivo formado, inicialmente, via *facebook*, que usou um manual escrito por estudantes argentinos e chilenos, “Como ocupar um colégio”, para incentivar mobilizações estudantis no Estado de São Paulo. Traduziam o manual em que se têm planos de ação e formas de organização de como ocupar uma escola.

<sup>28</sup> A proposta de Alckmin era a de separar os estudantes por idade e estruturar cada escola com apenas dois ciclos de ensino, divididos em fundamental 1 e 2 ou Ensino Médio. Para isso, seria necessário fechar diversas unidades escolares. No projeto inicial o governador propôs desativar 94 escolas, tendo que remanejar cerca de 300 mil estudantes, o que gerou uma rápida e crescente mobilização estudantil, e em menos de quatro meses a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo já contabilizava 151 escolas ocupadas, e 163 escolas ocupadas segundo o APOESP (Associação do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo) no âmbito de 5.147 escolas do Estado, que atendem 3,8 milhões de habitantes. Disponível

A desinformação a respeito da dita *reorganização*, causou indignação nos estudantes que, de acordo com as entrevistas realizadas por Campos, Medeiros e Ribeiro, só souberam da proposta por meio de boatos, pela TV, ou até mesmo no momento da rematrícula, o que, na análise dos pesquisadores, culminou no fracasso da Secretaria de Educação não apenas em incluir a comunidade no processo, mas inclusive de informá-la, pois adotaram como planejamento algo que afeta diretamente os estudantes secundaristas sem antes estabelecer com eles um diálogo. A desinformação dos estudantes e comunidade e a falta de planejamento da Secretaria fizeram surgir uma das primeiras iniciativas do movimento intitulado *Luta pela educação*, que se deu por meio da rede social do *facebook*, a partir da qual eram realizadas discussões sobre a *reorganização*. As entrevistas realizadas com os secundaristas tocam em pontos chave para o debate acadêmico, pois como vemos a partir da reflexão realizada por Campos, Medeiros e Ribeiro, os estudantes apresentam falas que permitem a desconstrução do senso comum escolar sobre o desprezo que os estudantes teriam pela escola, pelos estudos e professores.

Mano, lá é nossa casa, nosso lar... e eu sei que de lá sairão biólogos, médicos, até advogados e mais... eu amo até as tias da cantina... e tipo não dá pra sair assim do nada sem mais nem menos... não dá pra esquecer sua casa, seu lar e toda aquela família... não são de sangue e sim de coração... lá não somos amigos, somos uma família e sei que se todos agirmos juntos, não vão nos tirar de lá... **não podem fazer isso, é nosso futuro que está em jogo** [...] (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016. p. 33 – grifo meu).

A escola, a propósito, sempre foi para os estudantes um local de afeto no que diz respeito à relação com os amigos e o lazer, agora o que chama atenção é esse *link* que os secundaristas fazem com a ideia de futuro construído a partir da escola, que estaria sendo ameaçado pela proposta governamental.

A fala de um dos estudantes secundaristas da primeira escola ocupada em SP, Escola Estadual Carlos Gomes, chamada pelos estudantes de “Carlão”, demonstra que a escola é mais do que um prédio para os estudantes, de modo que falas semelhantes aparecem no relato de estudantes de outras escolas ocupadas.

A palavra *reorganização* serviu como chave de entrada para a discussão feita pelos estudantes sobre o problema da superlotação das salas e a falta de infraestrutura das

---

em: <https://www.valor.com.br/politica/4342694/apos-protestos-alckmin-suspende-plano-de-fechar-escolas>. Acesso em: 29/07/2018.

escolas. Nesse contexto, estudantes argumentam que as escolas estão sucateadas, com espaços inutilizados e salas lotadas, indagando o porquê de não utilizar os espaços que sobram ao invés de fechar escolas e lotar mais salas. As reivindicações se estendem e é incluída na pauta uma exigência para que fosse instalada uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito, visando a investigação dos envolvidos no escândalo da merenda paulista<sup>29</sup>. De modo que esse escândalo já havia criado um clima de desconfiança e indignação entre os estudantes e a rede estadual de ensino que se potencializa no calor das ocupações com as novas medidas do Governo referentes à *reorganização*.

As ocupações escolares acabaram gerando grande impacto, de modo que o governador decidiu suspender temporariamente a reorganização da rede estadual de ensino, prometendo abrir o tema para debates até o fim de 2015, com a condição de que estudantes desocupassem as escolas que, ao final do ano já eram 200 ocupadas na capital paulista e no interior. Isso não ocorreu, pois, novas pautas foram sendo introduzidas no calor das Ocupações.

A determinação imposta pelo plano de governo estadual é apenas o início de um projeto de extinção de escolas que misturam os três ciclos de ensino, um tipo de imposição que abre precedentes para outros tipos de modificações na estrutura escolar, aparentemente perigosas para os jovens que dependem do ensino público. No entanto, a Secretaria de Educação de São Paulo afirmava que não fecharia escolas se não houvesse outra em um raio de 1,5 km de distância para a qual o estudante pudesse ser remanejado.

---

<sup>29</sup> Em junho de 2015, “o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo apontou uma série de irregularidades na gestão da merenda escolar durante a apresentação do relatório final sobre as contas de 2014 do governador Geraldo Alckmin. Segundo a Corte, os problemas vão desde o processo de fiscalização na compra e distribuição da comida para os alunos até mesmo as condições de higiene das cozinhas nas escolas. Em torno de 15% dos colégios as panelas ficam no chão, em outros 29% os alimentos estavam guardados fora da geladeira e em 16% não havia certificado de desratização ou desinsetização. Outra linha de investigação que o Ministério Público pretende seguir trata das sucessivas aquisições de merenda na rede estadual sem o emprego de licitações. Entre 2013 e 2015, de acordo com dados do Sistema de Informações Gerenciais da Execução Orçamentária, foram empenhados perto de 42 milhões de reais em contratos sem licitação”. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/883/a-caixa-preta-da-merenda-paulista>. Acesso em: 23/08/2018.

No entanto, em resposta ao movimento que crescia rapidamente, a Secretaria de Educação tenta argumentar que “o objetivo da reorganização é uma educação com maior qualidade e que a Secretaria não pretendia encerrar ou alterar projetos já realizados nas escolas” (2016. p. 35/36). Em nota, a Secretaria ainda tenta convencer os estudantes a esperarem tranquila e passivamente pelo dia da *reorganização*. Sobre isso, uma das estudantes do “Carlão” faz uma postagem via *facebook*:

Houve muitas situações onde os de cima impuseram ordens e o povo se manifestou e essas ordens mudaram, se o povo não tivesse lutado, ainda existiria escravidão, 20 centavos, ditadura... (Idem, p. 36).

A fala dessa aluna remete à luta contra a *reorganização escolar*, a outras lutas por direitos na sociedade brasileira, conectando o movimento de Ocupação em 2015 às *Jornadas de junho de 2013*<sup>30</sup>. Fato que explicita o quanto há na fala de estudantes, a preocupação com uma questão mais ampla que tem relação com a escolarização da juventude que, por meio da luta, demonstra que a educação os ensina a pensar e não a obedecer. Além disso, a preocupação dos estudantes não se dá apenas com sua própria escola, demonstrando, segundo os pesquisadores, uma noção clara dos secundaristas no que se refere à educação pública como um direito, bem como do direito enquanto uma conquista.

O ápice das ocupações paulistanas talvez tenha sido em dezembro de 2015, com o evento da *Virada das Ocupações*, que marcou o recuo do então governador em relação ao projeto de “reorganização escolar”. De acordo com os organizadores do evento, mais de 20 mil pessoas assistiram às apresentações que ocorreram simultaneamente em dez escolas ocupadas<sup>31</sup>. O palco principal foi montado na Zona Oeste de São Paulo e teve como show de abertura o *Rapper Criolo*, que subiu ao palco pedindo que fossem respeitados os cartazes colocados pelos estudantes nas escadas em frente ao palco com mensagens como: “Governador fala a verdade,

<sup>30</sup> Originalmente, as jornadas de junho de 2013 englobavam aqueles que se opunham ao aumento no preço das passagens de ônibus, de R\$ 3 para R\$ 3,20 em São Paulo. Mas a pauta foi sendo ampliada e a frase “não é por R\$ 0,20” passou a ser repetida em diversos estados brasileiros em que foi se desencadeando uma série de mobilizações e manifestações sociais que extrapolavam a reivindicação original do protesto. A descentralização e ausência de lideranças políticas em um movimento de caráter nacional foi um dos principais aspectos da mobilização.

<sup>31</sup> Os shows foram organizados pela ONG Minha Sampa e tiveram a participação de cerca de 2 mil voluntários e 800 artistas.

educação nunca foi prioridade!"; "Tira a minha escola e eu tiro o seu sossego"; "Ocupar e resistir"; "As bi, as gay, as trava e as sapatão, tão tudo organizada pela educação" (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016, p. 263 – 264).

Outros artistas de renome participaram do evento em apoio à luta dos estudantes secundaristas, como por exemplo, Maria Gadú, Céu, Paulo Miklos, Arnaldo Antunes, Emicida, Tico Santa Cruz, Chico César, Pitty, entre outros como Daniel Black que compôs a música "Trono do Estudar", mais à frente gravada em estúdio contando com a participação de cerca de 20 músicos. Entre eles(as) estavam, Chico Buarque, Zélia Duncan, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos, Tiê, etc., "A música foi um sucesso quase instantâneo nas redes com mais de 200 mil visualizações no Youtube, coroando o processo de 'mainstreamização' da luta contra a reorganização" (idem, p. 265). Ninguém tira o trono do estudar Ninguém é o dono do que a vida dá E nem me colocando numa jaula Porque sala de aula essa jaula vai virar" (idem, p. 265).

No entanto, a música hino dos das ocupações continuou sendo o funk do Mc Foice e Martelo, "*Escolas de Luta*":

O Estado veio quente, nós já tá fervendo/ quer desafiar, não tô entendendo/Mexeu com estudante, vocês vão sair perdendo/ E Dom Gabriel é escola de luta! E Diadema é escola de luta! Fica preparado, que se fechar nós ocupa<sup>32</sup>.

Ao fim de 2015, o levante das ocupações começou a se deslocar para o Centro-Oeste brasileiro, chegando ao estado de Goiás e, diante da decisão do governo do estado de Goiás de repassar a administração de 30% das unidades do ensino público para Organizações Sociais e também de militarizar outras unidades, os estudantes da rede pública decidem ocupar diversas escolas, exigindo, inicialmente, mais abertura ao diálogo e maior transparência na tomada de decisões por parte da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado. Além disso, exigem a manutenção da administração da rede pública pelo Estado e a não "militarização escolar" proposta pelo governador Marconi Perillo (PSDB). Na proposta governamental, os militares assumiriam a direção, mas a parte pedagógica continuaria sob a responsabilidade da Secretaria de Educação.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/aila/escola-de-luta-part-lucas-santana.html>. Acesso em: 29/07/2018.

Além disso, havia a proposta de implantar uma disciplina baseada em uma “cartilha militar” que gerou as revoltas e ocupações, pois passaria a ser cobrada uma “contribuição voluntária” em forma de pagamento de “matrícula” e “mensalidade” nas escolas estaduais. De acordo com relatos dos estudantes secundaristas de Goiás, a revolta com tais propostas, fez com que se iniciasse em dezembro de 2015 o Movimento de Ocupação das escolas em Goiás que, em cerca de vinte dias, já contabilizava 22 unidades ocupadas. Até o fim do movimento foram 27 escolas ocupadas em todo o Estado.

De acordo com o que foi divulgado pela Secretaria de Educação de Goiás, a proposta de entregar a administração das escolas públicas nas mãos das OSs foi pensada como uma tentativa de recuperar o rendimento das unidades que estaria abaixo da média desejada, e seria apenas um “teste” a ser realizado em 23 escolas da macrorregião de Anápolis, que abrange 11 municípios. Se desse certo, posteriormente, outras 200 escolas passariam pela mudança. Como forma de legitimação de seu discurso sobre a proposta de militarização escolar, a Secretaria de Educação em nota afirma que foi feito um estudo que comprova que as escolas administradas por OSs podem ter seus rendimentos melhorados. Mas que, por se tratar de um documento interno, não seria possível a sua divulgação. Os estudantes, por sua vez, argumentam que esse plano pretende privatizar as escolas. De acordo com um dos estudantes que apoia a Ocupação nas escolas de seu Estado:

Somos contra a terceirização da educação, que, de certa forma, significa a privatização da educação", disse Daiane Macedo, aluna do Instituto de Educação de Goiás, ocupada há uma semana. Mirza Toschi, doutora em Educação e professora da Universidade Estadual de Goiás, concorda com os alunos: "Isso é inconstitucional", diz. "A Constituição institui que a gestão da escola pública deve ser democrática. E o primeiro princípio que as OSs descumprem é esse."<sup>33</sup>

Outro ponto reivindicado pelos estudantes em Goiás tem relação com o fechamento das escolas de período integral, mas o Governo argumenta que a única escola fechada foi a Professor José Carlos de Almeida, em 2014, por “falta de aluno”. No entanto, este é um receio dos estudantes, que temem que o mesmo ocorra com outras unidades.

---

<sup>33</sup> Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/18/politica/1450457576\\_034545.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/18/politica/1450457576_034545.html). Acesso em: 29/07/2018.

Pode-se dizer que a maior fonte de incentivo à onda de ocupações no Estado de Goiás foi a proposta de militarização das escolas que, segundo governantes, seria uma demanda da comunidade. “Sob o argumento de que as escolas militares têm mais qualidade, a secretaria afirma que trata-se de um anseio de pais e alunos”<sup>34</sup>.

Tanto em São Paulo quanto em Goiás a reclamação dos estudantes secundaristas tinha como ponto em comum a verticalidade na tomada de decisões, a falta de diálogo e transparência sobre algo que os afetaria diretamente. A esse respeito, “Ocupar e resistir, resistir e ocupar”, passou a ser o lema dos estudantes secundaristas: “Ficaremos ocupando até que o Governo do Estado retroceda na pauta das OSs, dê atenção às escolas de tempo integral e não militarize mais escolas”, diz estudante secundarista de Goiás<sup>35</sup>.

Em 2016, o Movimento de Ocupação das escolas se espalhou pelo Brasil e, no Rio de Janeiro, em meio à greve dos professores da rede estadual de ensino<sup>36</sup>, que teve início no dia 02 de março, os estudantes ocuparam em 21 de março daquele ano, a primeira escola no estado do RJ – Colégio Estadual Mendes de Moraes, na Ilha do Governador. Desde fevereiro de 2016, estudantes desse mesmo colégio vinham se mobilizando nas ruas da Ilha do Governador em apoio à greve dos professores. Isso gerou, por parte da direção do colégio, forte hostilidade às ações estudantis, como por exemplo, o impedimento de organização e mobilização, por meio de ação policial convocada pela própria direção, que dentro da escola proibia os estudantes de realizarem assembleias no auditório do colégio.

A Ocupação do Colégio Mendes de Moraes, além de ter sido uma resposta ao corte de verba realizado pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão (MDB), configurou-se como forma de resistência à repressão realizada pela

<sup>34</sup> “Atualmente, Goiás conta com 46 escolas, com 53 mil alunos, sob administração da Polícia Militar. Há cinco anos, o estado tinha apenas oito colégios militares. De 2013 para cá, 30 escolas foram retiradas da administração civil da Secretaria de Educação e foram transferidas para a PM. Inicialmente, a militarização das escolas estaduais goianas foi justificada pelo governo Perillo como uma medida para atenuar altos índices de violência em áreas de periferia”. Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos>. Acesso em: 23/08/2018.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.dm.com.br/opiniaio/2015/12/o-silencio-dos-inocentes.html>. Acesso em: 23/08/2018.

<sup>36</sup> A greve dos professores do estado do Rio de Janeiro durou quase 5 meses, tendo fim no dia 26/07/2016, após a garantia de algumas das reivindicações.

direção do mesmo colégio, que no primeiro dia de Ocupação convocou o Conselho Tutelar com a intenção de desmobilizar a Ocupação, alegando que estudantes menores de idade não poderiam ocupar o colégio sem autorização dos responsáveis.

A pauta desta Ocupação tinha como tópicos outros problemas relacionados à falta de ar condicionado, superlotação das salas de aula (50 estudantes na sala, sem ventilação apropriada), falta de professores e de funcionários como porteiros e inspetores, que foram demitidos e no lugar deles trabalhadores da limpeza exerciam essas funções. De modo que essas reivindicações se estenderam para as demais escolas ocupadas no Estado do RJ.

Essa ocupação é uma expressão da nova cara da juventude pós-junho de 2013, que adotou como método a radicalização para conseguir a vitória, como os estudantes de São Paulo fizeram ao ocupar suas escolas e as ruas contra o fechamento de suas escolas imposto pelo governador Alckmin. O que os estudantes do Mendes Moraes estão fazendo pode ser a faísca de um movimento combativo e unificado dos estudantes do Rio, que seja organizado de forma independente, com suas próprias pautas e que a partir disso inspire trabalhadores e estudantes de todo o país a lutar ocupando seus locais de trabalho, escolas e universidades contra os ajustes que vêm sendo implementados<sup>37</sup> (Fala de estudante secundarista do Colégio Mendes de Moraes).

Em menos de dois meses, 76 instituições escolares foram ocupadas no Estado do RJ, fazendo com que o governo estadual decretasse recesso escolar para as unidades ocupadas, mas os estudantes seguiram com as ocupações e reivindicações que só cresciam em busca de melhores condições de ensino. Enquanto o governo tenta desmobilizar as ocupações, parcela da sociedade demonstra solidariedade aos estudantes secundaristas, que contam com o apoio de artistas, músicos e professores por meio de aulas extraoficiais, saraus, shows, rodas de conversa, doação de alimentos e outros itens essenciais para a permanência dos estudantes nas escolas ocupadas<sup>38</sup>.

A esse respeito, alguns apoiadores ressaltam a importância de que as escolas da Zona Norte e Baixada Fluminense estavam recebendo menos atenção e doações que as escolas das Zonas Sul e Norte, de modo que parte da sociedade passou a se organizar e prestar maior solidariedade à causa dos alunos, mobilizando professores

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Primeira-Escola-Ocupada-do-Rio-de-Janeiro-a-faisca-contr-o-ajuste-do-Pezao>. Acesso em 23/08/2018.

<sup>38</sup> Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/05/no-rio-de-janeiro-segue-crescendo-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-5041.html>. Acesso em: 23/08/2018.



para dar aulas extracurriculares no intuito de reforçar alguns conteúdos para quem fosse prestar o ENEM, ou com palestras com temas que apareciam nas pautas dos estudantes, em sua grande maioria sobre a área de ciências humanas <sup>39</sup>.

Em meio à greve dos professores e ao movimento de Ocupação das escolas estaduais do Rio de Janeiro, foi planejada a Ocupação da Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC), que ocorreu em maio de 2016, dois meses após ocuparem a primeira escola e faltando menos de três meses para o início dos Jogos Olímpicos de 2016<sup>40</sup> que seriam sediados no Rio de Janeiro, época em que o Estado estava em foco jornalístico de veículos de grande circulação em todo o mundo. Nesse contexto, os estudantes secundaristas tomaram o prédio da SEEDUC com o objetivo de debater com o Secretário de Educação uma pauta que continha reivindicações, como por exemplo, a eleição direta de diretores, livre organização de grêmios estudantis, acesso da comunidade e dos estudantes aos laboratórios, uma integração maior entre estudantes, coordenação e pais, e a volta de inspetores e porteiros nas escolas.

A Ocupação do prédio da SEEDUC se dividia entre os que queriam permanecer ocupando o prédio, mas que ao mesmo tempo, achavam importante voltar para as escolas ocupadas para não correr o risco de ser alvo de grupos contrários à Ocupação que pretendiam se definir enquanto Movimento de Desocupação para ficar, de alguma maneira, simétrico é produzir legitimidade sobre suas ações. Aparentemente, a caracterização de “movimento Desocupa” se dá como forma de se colocarem em condições de igualdade com as ocupações que, de fato, teriam características de movimento. Alguns alunos optaram por retornar às escolas, enquanto outros permaneceram no prédio da SEEDUC alegando que não haveria outra chance de ocupar a Secretaria para pressionar o Estado.

No Rio de Janeiro, durante a Ocupação da SEEDUC, enquanto estudantes e professores tentam uma negociação com o então chefe do gabinete de Educação,

---

<sup>39</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/ocupacao-de-escolas-no-rio-gera-rede-de-solidariedade-aos-estudantes>. Acesso em: 23/08/2018.

<sup>40</sup> Jogos Olímpicos de 2016 conhecidos oficialmente como os Jogos da XXXI Olimpíada, mais comumente Rio 2016, foi um evento multiesportivo realizado no segundo semestre de 2016, na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado homônimo, no Brasil.

Caio Castro Lima, uma carta-compromisso é redigida pelo comando Ocupa Tudo (uma frente unificada das ocupações no Estado). Na carta, Caio Lima assume o compromisso de negociar com os estudantes na terça-feira seguinte, e em troca os estudantes deveriam liberar o prédio até às 19h30min, o que não aconteceu, pois, o termo de compromisso foi considerado insuficiente diante das pautas dos estudantes. De modo que o aumento das ocupações nas escolas do RJ e a Ocupação da SEEDUC foram, aos poucos, reforçando o empoderamento dos estudantes e evidenciando a dificuldade de diálogo por parte do governo, que não apresentou propostas de negociação, e autorizou cortes de luz e água das escolas ocupadas, bem como o corte da passagem dos estudantes que participavam das ocupações.

Um dos efeitos da mobilização estudantil, que pôde ser visto ainda durante o movimento de Ocupação no RJ, foi a sanção da lei de eleição de diretores nas escolas públicas. O direito ao voto era uma das reivindicações dos estudantes secundaristas, e foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), no dia 06 de junho de 2016. Neste processo, a sanção da lei propicia o direito ao voto a estudantes, professores e servidores<sup>41</sup>.

Em outubro de 2016, estudantes do Estado do Paraná iniciaram as ocupações das escolas na cidade de São José dos Pinhais. E, ao final daquele mês, a Ocupação já alcançava 850 escolas em todo o Estado, quase a metade das unidades ocupadas. A crítica dos estudantes se deu, inicialmente, ao aumento das escolas em tempo integral e à flexibilização das matérias, e, ampliando seu foco, a mobilização estudantil passou a se posicionar contra a “PEC do teto de gastos” (a PEC 241), aprovada na Câmara dos Deputados, que impõe limites aos gastos públicos, contra o projeto Escola Sem Partido<sup>42</sup>, e contra o projeto de lei da Medida Provisória da

---

<sup>41</sup> O acordo se deu entre os estudantes e representantes da Seeduc que, posteriormente, encaminhou a proposta à ALERJ que, por sua vez, aprovou o projeto de lei sem vetos, inicialmente para as escolas ocupadas, e para as restantes o direito ao voto começaria a valer a partir de 2017. Sobre isso, estudantes com mais de 12 anos e pais de estudantes passam a compor 50% dos votos, e os outros 50% são compostos por professores e servidores públicos com funções administrativas dentro da escola.

<sup>42</sup> O Movimento Escola sem Partido foi fundado por um membro da sociedade civil em 2004, e que no intervalo de dez anos ganhou força e foi transformado em um Projeto de lei no ano de 2014. O movimento que influenciou o projeto de lei, impõe que sejam afixados nas paredes de todas as salas de aula das escolas do país, cartazes notificando quais seriam os deveres e direitos do professor, a saber, com os seguintes dizeres: “1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas,

reforma do Ensino Médio MP 746/2016. O movimento de Ocupação no Paraná pode ser analisado como sendo onde a dinâmica se deu de forma mais dramática, pois, além de ser o estado com o maior número de escolas ocupadas, adotaram diversas pautas das demais ocupações, e representaram um momento em que os estudantes já se mobilizavam em torno de questões que ultrapassam os muros da escola, pressionando o governo a retirar as propostas supracitadas.

Na visão dos estudantes do Ocupa Paraná, a PEC 241 e a MP 746/2016, ambas do Governo Federal, “só vieram somar às centenas de dificuldades impostas na educação do estado”<sup>43</sup>. Nesse contexto, quem analisa as ocupações entende que o movimento pode ser lido, também, como uma reação à violência perpetrada pelo estado que naquela época era governado por Beto Richa (PSDB) em abril de 2015, quando professores foram agredidos em protestos do que ficou conhecido como a “Batalha do Centro cívico”<sup>44</sup>.

Foi de uma das escolas ocupadas no Paraná que saiu a estudante Ana Júlia, para discursar na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), em um momento de tensão para os secundaristas, diretores de escolas, pais de estudantes e governantes, pois dois dias antes, o estudante Lucas Eduardo Araújo Mota, fora assassinado por um colega dentro de uma das escolas ocupadas em Curitiba, Colégio Estadual Santa

---

religiosas, morais, políticas e partidárias. 2 - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. 5 - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula”. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>. Acesso em: 25/08/2018;

<sup>43</sup>Disponível em: [www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/entenda-por-que-o-parana-virou-o-epicentro-das-ocupacoes-de-escolas](http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/entenda-por-que-o-parana-virou-o-epicentro-das-ocupacoes-de-escolas). Acesso em: 25/08/2018.

<sup>44</sup> A Batalha do Centro Cívico no dia 29 de abril de 2015 ficou marcada pela violência com foram tratados professores e servidores estaduais do Paraná. Na data, mais de 200 pessoas ficaram feridas em Curitiba na ação da Polícia Militar contra os manifestantes. A causa da manifestação foi a votação, na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), da reestruturação do *Paranaprevidência*, responsável pelo pagamento das aposentadorias dos servidores do estado. O projeto de lei que promovia as mudanças foi aprovado em primeira discussão por 31 votos a 20 no dia 27 de abril. A redação final seria votada no dia 29, antes de ser encaminhada para sanção do governador Beto Richa (PSDB). Acesso em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/29-de-abril-dois-anos>. Disponível em: 25/08/2018.

Felicidade. Em seu discurso, Ana Júlia lembrou a morte de Lucas e acusou os deputados: “Ontem eu estava no velório do Lucas e eu não me recordo de ter visto nenhum desses rostos aqui lá. O sangue de Lucas está nas mãos de vocês”. Nesse momento, a estudante foi interrompida pelo presidente da Casa que ameaçou encerrar a sessão. No entanto, Ana Júlia manteve-se firme, desculpou-se, mas explicou que a morte de Lucas era reflexo da indiferença do Estado com relação ao Movimento de Ocupação, e ressaltou: “Eu peço desculpa, mas o ECA nos diz que a responsabilidade pelos nossos adolescentes, pelos nossos estudantes, é da sociedade, da família e do Estado”<sup>45</sup>.

Além dos quatro estados aqui caracterizados, importa lembrar que o Movimento de Ocupação das escolas se espalhou por outros dezoito Estados brasileiros. Como podemos ver a partir do mapa<sup>46</sup> abaixo, que indica o quanto esse movimento cresceu em escala nacional, sendo adaptado para os diferentes contextos. Nesse sentido, a Ocupação das escolas representa, também, um fenômeno que denota uma mudança da relação do jovem com a escola.

---

<sup>45</sup> Disponível em: [www.brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27](http://www.brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27). Acesso em: 25/08/2018.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://awebic.com/brasil/ocupacoes>. Acesso em: 26/08/2018.



Figura 1 – Mapa das ocupações no Brasil entre 2015 e 2016

Compreendendo a magnitude do Movimento de Ocupação das escolas no Brasil e o teor político que o engloba, podemos expor agora, de forma sucinta, como se deu a mobilização contrária ao movimento protagonizado pelos estudantes secundaristas, que buscou inúmeras vezes desocupar as escolas. Além da repressão policial com que tiveram que lidar os ocupantes das escolas e a falta de apoio de alguns pais de estudantes e diretores das escolas, foi preciso enfrentar também a violência perpetrada por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>47</sup> que, supostamente, estaria por trás da organização do movimento que visava à desocupação das escolas por meio da tentativa de se juntar aos pais de estudantes, estudantes e professores que não concordavam com a Ocupação. Durante as tentativas de desocupação das escolas houve confronto verbal e físico, tanto entre

<sup>47</sup> “O Movimento Brasil Livre se apoia numa enorme insatisfação que a população tem com os políticos da ordem e como resposta coloca que o “Estado seja diminuído”, ou seja, que o problema da crise e da corrupção se dá porque o governo faz muita concessão para os trabalhadores e o povo pobre. Esse movimento reivindicou o impeachment da presidente Dilma, pois acha que os ajustes aplicados eram insuficientes”. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/O-que-se-esconde-por-tras-do-Movimento-Brasil-Livre-MBL>. Acesso em: 25/08/2018.

professores e estudantes, professores e pais de estudantes, estudantes e integrantes do MBL.

Importa ressaltar que a quantidade de informações sobre as mobilizações que visavam a desocupação das escolas, definindo-se como uma reação ao Movimento de Ocupação das escolas, é muito inferior às informações disponíveis sobre o Movimento inicial. Por isso, faço um recorte para tentar dar conta das reações contrárias em determinados estados analisados neste trabalho.

Toma-se como referência a reação contrária às ocupações nas escolas do Paraná, que denominou-se “Desocupa Paraná”. Por exemplo, em uma das tentativas de desocupação da escola ocupada em Curitiba, Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa, um grupo de cerca de cem pessoas forçou a entrada arrombando o portão da escola, enquanto outro grupo entrou com o apoio do diretor, também contrário às ocupações. No entanto, manifestantes negam a violência, e afirmam que estavam lá apenas para apoiar pais e estudantes que queriam retomar às aulas. De acordo com Éder Borges, líder do MBL:

Nós não fomos fazer a desocupação, nós fomos pressionar para que a escola fosse desocupada. É a população que quer ser ouvida. Eles estão invadindo escolas, privando as pessoas de ir e vir.<sup>48</sup>

Porém, ocupantes de diversas escolas reclamaram sobre as tentativas de desocupação, muitas vezes, truculentas, a base de xingamentos, ameaças e agressões, alegando o corte de fios elétricos na tentativa de apagar as luzes da escola e desmotivar o Movimento de Ocupação.

Outro Estado em que se tem notícia de tentativas de desocupação das escolas foi o RJ, onde a reação às ocupações foram intituladas de “Desocupa já”, formado por estudantes e pais de estudantes que, segundo relatos, na tentativa de interromper as ocupações com a prerrogativa de retomar as aulas, invadiam as escolas durante a madrugada e, em alguns casos, agrediam estudantes da Ocupação e atiravam bombas. Na Ocupação do colégio estadual Souza Aguiar uma estudante relata:

---

<sup>48</sup>Disponível em: [www.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1827131-manifestantes-e-mbl-tentam-desocupar-escola-parana.shtml](http://www.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1827131-manifestantes-e-mbl-tentam-desocupar-escola-parana.shtml). Acesso em: 25/08/2018.

Sofremos ameaças, mas a situação que mais preocupa é a estadual Mendes de Moraes, onde uma menina foi esfaqueada. Lá o movimento foi iniciado pelo diretor que já foi exonerado do cargo<sup>49</sup>.

A exoneração do diretor do colégio Mendes de Moraes só ocorreu após integrantes do “Desocupa já” terem invadido a escola e linchado os estudantes secundaristas até que esses deixassem o colégio. O processo de exoneração foi aberto pelo então chefe de gabinete da SEEDUC Caio Castro Lima, que esteve na frente da escola ocupada e gravou um vídeo registrando sua ida ao local <sup>50</sup>.

Contudo, a reação contrária ao Movimento de Ocupação das escolas não teve o sucesso que seus organizadores esperavam em nenhum dos estados em que ocorreu. De modo que as milhares de escolas ocupadas foram, em sua grande maioria, desocupadas pacífica e espontaneamente, mas em alguns casos por meio de acordos com os governos estaduais que, por sua vez, tinham o apoio de algumas direções escolares. Em outros, a desocupação só se deu mediante determinação judicial, como no caso de 23 escolas em Curitiba (PR).

O processo de desocupação das escolas é visto por alguns secundaristas como sendo uma mudança de caráter na luta dos estudantes e não como o fim de um processo de luta. Em análise, a estudante de uma das escolas desocupadas em São Paulo afirma que:

As ocupações já cumpriram sua função e que é hora de mudar de tática. Reiteramos ainda que as ocupações em si não são o movimento secundarista, mas uma das táticas utilizadas por este. Se desocupamos, não é de forma alguma por não haver outra opção, mas justamente por haver outras, que no momento julgamos mais efetivas (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016, p. 287).

A nova dinâmica que se estabelece dentro das escolas no próprio processo de luta das ocupações é capaz de forjar um novo tipo de juventude escolarizada no Brasil, um sujeito que, por meio da sociabilidade, cria uma esfera de corresponsabilidade em que cada estudante tem uma função que se ampara na proteção de seus pares e de sua escola, não só como patrimônio público, mas como um local de afeto.

---

<sup>49</sup>Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/movimento-desocupa-invade-com-violencia-ocupacoes-no-rj>. Acesso em: 25/08/2018.

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Apos-incitar-o-Movimento-Desocupa-SEEDUC-tenta-tirar-o-corpo-fora>. Acesso em: 25/08/2018.

Em um contexto geral, estudantes do Ensino Médio, de diferentes classes sociais, mas predominantemente populares, estão pontuando uma série de questões como as que foram apresentadas sobre os estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro e Paraná. Dentre essas questões, destacam-se as ações dos secundaristas em torno da publicização de demandas propriamente escolares, que dizem respeito à gestão escolar, à dinâmica dentro dessas instituições e à estrutura da escola como um todo. O que, de certo modo, faz com que os estudantes se coloquem como interlocutores do debate que se estabelece em torno dessa publicização. Outro ponto que chama a atenção de quem está analisando o movimento é a preocupação dos estudantes com a organização interna da Ocupação e o fato de terem se articulado para se manter enquanto um movimento apartidário. Nesse contexto, o uso de redes sociais tais como o *facebook* fez diferença ao ser utilizado como ferramenta de fortalecimento da luta secundarista.

Além disso, as relações que se constituem a partir do Movimento de Ocupação das escolas, entre jovens secundaristas e a própria escola, entre eles e a sociedade, entre a sociedade e essa instituição que, durante tantos anos esteve esquecida, ou entre os jovens e o governos estaduais e federais, pensando o executivo e também o legislativo que, de certo modo, se viram obrigados a estabelecer diálogo com essa parcela da juventude que antes não era informada e muito menos consultada sobre decisões que dizem respeito à dinâmica escolar vivenciada, primeiramente, pelos próprios estudantes, como por exemplo, a decisão de “reorganização escolar” do Governo de São Paulo que, por sua vez, pode ser lido como sendo o epicentro do Movimento de Ocupação em todo o país.

Determinadas interações que foram sendo construídas no calor das ocupações nos remete à questão da sociabilidade e sociação, conceitos trabalhados por Georg Simmel (2006) que nos ajudam a pensar a lógica das ocupações e o paradoxo subjacente nas ações dos próprios alunos que, de um lado adotam o uso das redes sociais e das relações virtuais como forma de fortalecer o discurso e publicizar problemas muitas vezes invisíveis à sociedade e, de outro, a preocupação com valorização do face a face. Essa publicização tornou público os atores que deram ao espaço ocupado, o verdadeiro sentido de público na medida em que fecham os



portões da escola para que mais adiante fossem abertos, mostrando à sociedade que esse espaço precisa ser debatido.

Ao compreender a sociedade pela chave de análise de Georg Simmel, na qual a interação se constitui por meio de dois objetivos centrais, quais sejam, “determinados impulsos” ou “em busca de certas finalidades” (Simmel, 2006. p. 59), podemos dizer que os impulsos dos estudantes secundaristas, bem como a forma de “sociação” entre os mesmos que, em virtude de seus interesses, “sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros ou teleologicamente determinados, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizem” (Idem, p. 60).

Seria possível dizer que as novas relações que se estabelecem no calor das ocupações é o que faz com que o movimento de Ocupação das escolas no Brasil tenha se tornado vitorioso mesmo sabendo que nem todas as pautas reivindicadas foram amplamente atendidas? Para falarmos em vitória, talvez seja melhor olharmos pelo ângulo daquilo que foi conquistado e, entende-se a dinâmica relacional que se estabeleceu como sendo uma das maiores conquistas do movimento, mostrando do ponto de vista estratégico, uma inovação do Movimento de Ocupação que, se metamorfoseava de acordo com as interferências sofridas, sem que, no entanto, se deixasse abalar ou desistir do ideal proposto: “Ocupar e resistir”.

#### **4.2. Algumas reflexões sobre o Movimento de Ocupação das escolas**

Ao analisar os relatos sobre o Movimento de Ocupação das escolas, bem como a pesquisa realizada nas escolas de São Paulo que deu origem ao livro *Escolas de Luta* (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016), nota-se que muitos dos grupos de estudantes secundaristas se dizem “filhos de 2013”, ou, “as primeiras flores de junho”, fazendo referência às *Jornadas de junho de 2013* no Brasil (2016). Esses são dois movimentos que se auto intitulam apartidários e que reclamam sobre a falta de horizontalidade dos governos em instâncias estaduais e federal em lidar com as reivindicações dos ocupantes, tratando-se das ocupações da escola, ou quando se fala de junho de 2013, da falta de horizontalidade em lidar com as reivindicações da população de modo geral, bem como sobre a falta de representatividade política.

No momento das *Jornadas de junho de 2013*, verificou-se uma nova forma de mobilização social no Brasil, sem lideranças políticas, em um movimento que parecia vir de baixo para cima, descobrindo, naquele momento, uma forma diferente de se fazer política, de reivindicar direitos ressignificando o espaço público com manifestações com cerca de 1 milhão de pessoas e ocupações em locais públicos, e que, no entanto, culminou no cenário de Golpe contra o estado democrático de direito com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Desse modo, quando se pensa nas ocupações das escolas como uma forma inédita de mobilização estudantil no país, também sem lideranças políticas/partidárias, em que se descobre novas possibilidades de pensar e fazer a escola, valorizando as relações horizontais entre os próprios estudantes e a escola e em como os estudantes ressignificam o espaço escolar, apropriando-se disso e da noção de Ocupação para reivindicar voz e direitos, nota-se que, de fato, os protagonistas dessas ocupações podem ser vistos como sendo “as primeiras flores de junho” (idem, p. 15), mas que, assim como ocorreu em 2013, a Ocupação das escolas em 2016, culminou no cenário de reforma do Ensino Médio, que teve a lei sancionada pelo presidente interino Michel Temer, em 2017. Nesse sentido, a verticalidade com que o governo lida com as questões supracitadas, piorou na medida em que olhamos para o atual cenário e vemos grades curriculares sem a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física <sup>51</sup>.

No entanto, por mais que a pauta que exigia a paralisação do projeto de reforma do Ensino Médio não tenha sido conquistada, muito do que vimos até agora sobre a Ocupação das escolas, mostrou que o movimento de ocupar o espaço escolar, serviu para tornar públicos os atores que vêm se constituindo, ao longo desse processo de escolarização, enquanto sujeito de direitos. Da mesma maneira, as *Jornadas de junho*, por meio de mobilizações e ocupação de espaços públicos, tornaram pública uma parcela de atores de um cenário contemporâneo que gerou diversas interpretações diante de manifestações que se davam em escala nacional.

---

<sup>51</sup>Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>. Acesso em: 25/08/2018.

Devido ao volume das manifestações e às diversas pautas que apareciam sem que houvesse uma ordenação, uma das interpretações foi a de que um gigante adormecido havia acordado e passava, a partir daquele momento, a reivindicar seus direitos suprimidos durante o seu sono profundo; interpretação que se reforça sob os gritos que eclodem das manifestações de “o gigante acordou”. Outra forma de analisar o despertar do gigante adormecido, é a de que ele acorda para dar o Golpe contra a democracia, apoiando mais à frente o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff <sup>52</sup>.

Tanto o Movimento de Ocupação das escolas quanto as *Jornadas de junho* têm como protagonistas indivíduos que se mostram capazes de criar no espaço, novas formas de ação coletiva que configuram o surgimento de uma nova dinâmica dentro do próprio espaço ocupado, por exemplo. Nova no que se refere à produção de sentido distinta da que preexistiu à Ocupação, novos sentidos que, por sua vez, caracterizam novas práticas de uso dos espaços que se dão de forma horizontal, sem lideranças políticas e conduzidas por indivíduos que constroem uma atuação política que pressupõe a existência de uma cultura pública subjacente. Em vista disso, é que se torna possível a aproximação entre os movimentos supracitados.

A Ocupação das escolas analisada como um movimento que interpela a estrutura verticalizada e burocratizada como a da escola pública no Brasil, em diálogo com aquilo que Antonio Negri, ao escrever sobre *sujeitos políticos*, define como conceito de *multidão* indivíduos que, ao viver em grupo, se ajudam mutuamente, sendo possível, assim, realizar de maneira independente a finalidade do Estado, que se resume na preservação do indivíduo, aumentando, dessa maneira, a potencialidade da ação dos indivíduos com suas múltiplas singularidades, pois esta ação não é mais individual, é a potência da *multidão*; multidão enquanto sujeito político, que se articula em torno de um bem comum; multidão que já contém em si um princípio formativo (Negri, 2003, p. 139).

A esse respeito, pode-se analisar a dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais entre os próprios estudantes secundaristas, bem como entre

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/fernando-horta/o-gigante-acordou-por-fernando-horta>. Acesso em: 25/08/2018.

eles e o corpo docente, como sendo uma espécie de ruptura com uma realidade de isolamento individualista da rotina escolar que precede as ocupações, na qual os estudantes não eram ouvidos, o diálogo escasso e a tomada de decisões de diretores e de setores governamentais, sempre efetuada de maneira vertical. Nesse sentido, o Movimento de Ocupação das escolas mostra a potência não só da escolarização desses jovens, como também da *multidão* que se fez por meio dos sujeitos das ocupações, agindo sem uma liderança política, assim como ocorreu nas *Jornadas de junho de 2013*.

Alguns pontos se destacam no Movimento de Ocupação das escolas, como por exemplo, a forma com que os estudantes secundaristas desconstroem o senso comum escolar sobre o desprezo que os estudantes teriam pela escola, pelos estudos e pelos professores a maneira como interpelam setores governamentais e reclamam sobre a verticalidade na tomada de decisões e a falta de diálogo e transparência em processos decisórios que os afetam diretamente.

A resistência dos estudantes levou a vitórias como a da revogação da proposta de “reorganização escolar” em São Paulo, fazendo com que não fosse necessário a Ocupação ter fim para que fossem colhidos os frutos do que nela foi semeado, pois ainda no calor do movimento, os estudantes descobriram a sua própria força e capacidade de articulação enquanto sujeitos de direitos, gerando maior disposição de lutar em busca de uma educação pública de qualidade, como se vê na fala de um estudante da Escola Estadual Plínio Negrão em São Paulo:

[...] Vivemos tanto tempo numa caixinha, pelo qual não saímos dela para realmente perceber que algo está muito errado, que as escolas públicas têm sim condições para serem escolas boas e de qualidade, [...] pois somos acostumados a ouvir: ‘escola pública é uma merda; o estado é uma merda’. Sim, é mesmo. Por isso não devemos deixar isso assim. Por isso temos que nos unir, lutar não só pelo FIM DA REORGANIZAÇÃO, mas sim pelo futuro da Educação. Sem mais delongas (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016 p. 306).

A fala desse estudante, bem como a fala de outras dezenas de estudantes secundaristas analisadas para a realização deste trabalho, explicita a preocupação com o todo e não apenas com a própria escola, denotando a noção que se tem acerca da educação pública enquanto um direito e do direito como uma arma para continuar lutando, como quando um estudante de uma escola ocupada no RJ

relaciona o movimento com as manifestações de junho de 2013, apontando para a realização de um movimento “combativo e unificado”:

A ocupação é uma expressão da nova cara da juventude pós junho de 2013, que adotou como método a radicalização para conseguir a vitória[...] organizado de forma independente, com suas próprias pautas e que, a partir disso, inspire trabalhadores e estudantes de todo o país a lutar, ocupando seus locais de trabalho, escolas e universidades contra os ajustes que vêm sendo implementados<sup>53</sup>.

Outro ponto que chama a atenção nas narrativas dos jovens ocupantes, é sobre a responsabilidade do Estado com os estudantes, citando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como forma de responsabilizar os Estados por sua omissão para com os estudantes e a própria escola pública.

Além disso, o fato de reclamarem sobre a infraestrutura das escolas, como a falta de ar condicionado, superlotação de salas, falta de professores e de funcionários como porteiros e inspetores que, segundo estudantes, teriam sido demitidos, e no lugar destes, trabalhadores da limpeza passaram a exercer a função, remete à denúncia do processo de desinstitucionalização da escola ao qual se refere Peregrino que também pontua sobre o fato de que ao longo dos anos a escola foi obtendo investimentos e melhorias em sua estrutura, proporcionando assim, melhores resultados e, por isso mesmo, produziu estudantes com capacidade de fazer a denúncia desse processo de desinstitucionalização que vinha se constituindo nos sistemas públicos de ensino desde que se deu a massificação escolar.

Mesmo com o peso da massificação e precarização escolar, é notória a capacidade dos estudantes secundaristas de se articular e reivindicar dentro e fora da escola, direitos que ultrapassam os muros da escola, ultrapassam barreiras definidas em uma instituição que sofre com o legado autoritário que, herdado dessa massificação, atomizou, durante certo tempo, o corpo social e político existente na *multidão* composta pelas *juventudes* que protagonizaram o Movimento de Ocupação das escolas, produzindo, dessa maneira, um novo espaço escolar, bem como um novo

---

<sup>53</sup> Disponível em: [www.esquerdadiario.com.br/Primeira-Escola-Ocupada-do-Rio-de-Janeiro-a-faisca-contra-o-ajuste-do-Pezao](http://www.esquerdadiario.com.br/Primeira-Escola-Ocupada-do-Rio-de-Janeiro-a-faisca-contra-o-ajuste-do-Pezao). Acesso em: 25/08/2018.

sentido para a dinâmica escolar por meio do Movimento de Ocupação das escolas no Brasil.

O Movimento de Ocupação das escolas e os diversos protestos de rua que o acompanharam, são movimentos sociais que, analisados na cena contemporânea na qual vivemos tempos de crise e incerteza, podem ser vistos como “novo fôlego e capacidade de articulação”, como podemos ver a partir do argumento de Guilherme Gonçalves ao escrever sua tese de doutoramento, *De chão e portões: a ocupação cultural de um instituto psiquiátrico e as relações entre arte, política e espaço no contemporâneo* (2017).

Gonçalves apresenta uma breve retrospectiva dos movimentos sociais, na qual busca delinear características desse processo que se considera extremamente relevante para termos melhor compreensão do cenário político contemporâneo, em que ocorre, por exemplo, o Movimento de Ocupação das escolas a que me propus estudar. Sobre os movimentos sociais contemporâneos, Gonçalves sustenta que, em sua grande maioria, são mobilizadas estratégias que giram em torno da busca por reconhecimento na sociedade civil e aponta para o fato de que as políticas culturais dos movimentos sociais aparecem no cenário atual com o objetivo de modificar a cultura política dominante.

Na medida em que tais objetivos ultrapassam ganhos materiais e institucionais, afetam a prática social e as fronteiras de representação política e cultural, constituindo um novo tipo de sujeito na cena pública contemporânea, a saber, os “atores sociais com pretensões políticas” (Gonçalves, 2017, p. 25).

Outro ponto trabalhado pelo autor que interessa a esse estudo, diz respeito à alteração significativa na circulação de informações, discursos, imagens e narrativas, que ocorre por meio das tecnologias de comunicação. Como bem se sabe, determinada circulação esteve, até pouco tempo, restrita a jornais impressos, livros, televisão, rádio e cinema que, por sua vez, têm papel fundamental na reprodutibilidade de informações. Contudo, na medida em que se deu a expansão das mídias digitais, a população teve seu acesso à informação ampliado. Nesse sentido, Gonçalves sustenta que o surgimento da internet fortaleceu o papel da

produção midiática na composição daquilo que ele denomina de “imaginários coletivos”. Tal fortalecimento, possibilitou o acesso de ampla rede de produtores no trabalho de imaginação que, por sua vez, influencia na forma como os indivíduos interpretam as imagens que penetram o seu cotidiano, interferindo em suas práticas.

É possível estabelecer uma ligação entre *a obra da imaginação* analisada por Gonçalves e o Movimento de Ocupação das escolas no Brasil; movimento que marca o início de um novo tipo de mobilização estudantil no país, com protestos que se espalham rapidamente em escala nacional e que teve como um dos principais suportes para difundir as informações e narrativas dos estudantes secundaristas, as tecnologias de comunicação em rede. A presença de estudantes nas escolas, dando sentido à palavra de ordem “ocupa”, bem como protestos em espaços públicos, onde tiveram que lidar com a repressão policial, esteve constantemente assistida por mídias alternativas, gerando uma produção de matérias, textos, vídeos, textos e imagens em plataformas virtuais, quase simultâneas aos acontecimentos dentro e fora das escolas.

Essas plataformas permitiram que as informações sobre o Movimento de Ocupação fossem divulgadas, propiciando fácil acesso a conteúdos referentes às ocupações, como por exemplo, onde estavam ocorrendo, quais debates seriam realizados, quais as pautas de reivindicações, ou até mesmo uma lista de materiais de limpeza e alimentos que os estudantes precisavam para se manter na escola e dar continuidade às ocupações, impulsionando, dessa maneira, a solidariedade de parte da população em relação ao movimento; solidariedade que fortalece o movimento na medida em que artistas, músicos e intelectuais dão mais visibilidade e, de certo modo, alteram a interpretação de parte da população a respeito das ocupações. Fator que se torna ainda mais relevante quando se tem de outro lado, o silêncio da imprensa e, de outro, quando se tem a divulgação nos veículos de grande circulação, é feita com o intuito de criminalizar o Movimento de Ocupação das escolas. De acordo com a fala de uma repórter que buscou intensificar a divulgação de informações sobre as ocupações

muita gente só tomou conhecimento das ocupações no último final de semana (Outubro de 2016), quando locais de votação no segundo turno das eleições municipais tiveram que ser trocados em função das escolas mobilizadas<sup>54</sup>.

A tentativa de criminalização se deu desde o primeiro Estado com escolas ocupadas quando, de forma irresponsável, o portal de notícias G1<sup>55</sup> refere-se às ocupações com a seguinte manchete: “polícia detém estudantes suspeitos de depredar escola ocupada”<sup>56</sup>.

Para esse movimento, e para outros movimentos de ocupação, a internet representa a possibilidade de elucidação de narrativas muitas vezes silenciadas ou que estão circunscritas ao espaço acadêmico e ao espaço do próprio movimento social e sua rede.

Gonçalves faz em seu estudo, uma análise de como se deu no cenário global, o retorno dos movimentos sociais, de modo que faço um recorte de sua abordagem sobre o cenário brasileiro, que teve como estopim as mobilizações em torno da questão urbana, a saber, a luta por moradia e contra o aumento das passagens. Ainda de acordo com Gonçalves:

o modo como estas lutas se constituem sinaliza para uma nova consideração do espaço enquanto dimensão de articulação da resistência política [...] são as iniciativas de politização do espaço (físico e social) que têm constituído uma das principais formas de ação dos movimentos: as ocupações (idem, p. 41).

Segundo Gonçalves, esvaziamento político e cultural do espaço público gerado pelo modelo da “cidade mercadoria”, ganha uma nova representação a partir do momento em que se tem o retorno de movimentos como o das ocupações que, de certo modo, podem ser definidas como “ações de politização do espaço através da presença coletiva significativa e da produção de práticas de diferença” (idem, p. 45).

---

<sup>54</sup>Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao>. Acesso em: 21/08/2018.

<sup>55</sup>G1 é um portal de notícias brasileiro mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo

<sup>56</sup>Disponível em: <https://medium.com/democratize-m%C3%ADdia/m%C3%ADdia-come%C3%A7a-a-articular-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-das-escolas-ocupadas-92d1503d50e5>. Acesso em: 21/08/2018.



A realização de assembleias como vimos no Movimento de Ocupação das escolas, os protestos e debates em espaços públicos, os saraus, bem como as formas de cooperação e de organização política do movimento, produziram no espaço das escolas ocupadas, novos significados, não somente pela valorização do face a face, como também pelas práticas que ressignificaram aquele espaço por meio de uma conquista simbólica do território. Demonstrando que ao ocupar escolas e trancar ruas e avenidas, refazem o sentido desses locais e instituições, suscitando novas formas de pensar e agir coletivo.

Importa ressaltar que a dinâmica de corresponsabilidade criada no interior das escolas ocupadas, decorrente dessa nova forma de pensar e agir coletivamente, ressignificando o espaço escolar por meio de questionamentos que só foram possíveis pelo fato desses jovens terem base para reivindicar direitos, tem relação com as mudanças que vêm se dando na escola pública brasileira.

Em suma, a forma como os estudantes disputam o significado da escola e se preocupam em publicizar questões internas como uma forma de trazer para dentro da instituição escolar um debate que sempre foi verticalizado e realizado em seu exterior, a saber, o debate sobre gestão escolar, organização de turmas, grade curricular, entre outros como a respeito da qualidade do ensino, nos mostrou que a capacidade de articulação desses jovens dentro das ocupações resulta de um processo de mudança social que, analisado pela chave da sociologia da educação, denota uma nova forma de ação coletiva e uma interlocução entre instituição, sujeitos e direitos. A partir de então se constituem as novas formas de fruição da juventude popular escolarizada no Brasil.

## 5. Considerações finais

O Brasil vive, desde a década de 1980, um processo de redemocratização política, que repercute na sociedade e, por conseguinte, na escola pública. Instituição que, desde o fim do período ditatorial tem passado por diversas mudanças que, de certo modo, influenciam na formação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos dentro desse processo de escolarização. Uma das mudanças realizada a partir da Constituição de 1988, que foi de grande valência para diminuir a fragilidade institucional herdada do processo de massificação escolar ocorrida ainda durante a Ditadura Militar, foi a criação do ECA, que aparece na cena brasileira como um elemento que vai tensionar novos conflitos, ao mesmo tempo em que estabelece novas possibilidades dentro de uma realidade antes cerceada. Com isso, gradualmente, jovens das classes populares passam a ter a oportunidade de avançar na conquista da cidadania, mesmo estando inseridos em um sistema de ensino que ainda apresenta sinais de precarização.

O fato de a escola pública se tornar um espaço que reúne uma enorme diversidade de jovens, nos dá uma oportunidade única de a partir dela ouvir diferentes vozes que ecoam de segmentos sociais distintos, pois mesmo após a saída da classe média brasileira, que ocorre desde o contínuo do processo de massificação escolar a partir do final da década de 1960, a escola pública se mantém como espaço onde a pluralidade advém das classes populares desse país. Além disso, quando pensamos no Brasil como sendo um país que vem liderando o *ranking* de homicídios de crianças, adolescentes e jovens, em sua grande maioria, pretos e pobres e que, ainda em 2018 apresenta uma taxa alarmante, sobretudo de adolescentes fora da escola, nos deparamos com uma lacuna que deveria ter sido preenchida ao longo de todos esses anos de promessa de universalização do acesso à educação; lacuna que, possivelmente, influenciou no aumento de homicídios de jovens brasileiros, e que diz respeito aos mecanismos de integração social desses jovens, seja pelo mercado de trabalho seja pelas instituições de ensino superior.

Por isso mesmo, sabe-se da importância que a escola ocupa na socialização de jovens de classes populares e o quanto a ausência ou fragilidade dessa instituição têm efeitos negativos em suas vidas, e é nesse sentido que se fez necessária a

discussão sobre a relação entre juventude e escolarização, uma relação que demonstra o quanto as juventudes escolarizadas estão envolvidas com as mudanças que se dão na cena contemporânea brasileira. As mudanças ocorridas nessa sociedade que, como vimos, interferem na produção social dos indivíduos na medida em que estes estão socialmente integrados, apontam, além de tudo, para as contradições no projeto de escolarização de jovens de classes populares; contradições que interferem, também, no processo de socialização das novas gerações que, estando inseridas em uma instituição pública de ensino, passam a vivenciar novos tipos de desigualdade, adotando uma nova condição juvenil em se tratando de jovens de Ensino Médio.

A heterogeneidade das juventudes populares atravessadas pela escola pública no Brasil, que nos fez refletir sobre suas narrativas na contemporaneidade, alertou-nos para as especificidades de jovens que mobilizam uma noção clara de seus direitos, tornando-se assim, sujeitos que lutam para ter maior controle sobre seus direitos. Diante da perspectiva de heterogeneidade, é que compreendemos as ações de uma juventude plural, não apenas como etapa transitória, mas como sendo uma fase da vida em que os jovens passam a protagonizar um papel de sujeitos de direitos. Esse protagonismo foi sendo construído, como não podia deixar de ser, atravessado pelas contradições no projeto de escolarização da escola pública; protagonismo que nos permitiu a articulação com o movimento de ocupação das escolas.

De fato, o cenário aqui analisado, de um lado nos coloca diante de juventudes que, inseridas em instituições escolares, estão suscetíveis a novos tipos de desigualdades que vêm sendo produzidas e reproduzidas em seu interior, e de outro, nos confronta com a ideia de jovens que estão fora da escola e que, muitas vezes, compõem a estatística dos *nem-nem* e, outras tantas vezes, de homicídios sofridos no Brasil; cenário que deflagra o quanto esse debate ainda precisa ser universalizado na sociedade brasileira. Pois, ao que tudo indica, é por meio da escolarização que o jovem morador de favelas e periferias tem garantidos alguns direitos que, ao estar fora dessa instituição, lhes são negados.

O movimento de ocupação das escolas estudado nessa dissertação demonstra que, apesar do peso da massificação e precarização institucional, os jovens têm encontrado formas de reivindicar, dentro do espaço escolar, direitos que vão além

dos muros da escola, o que denota uma evolução no processo de tomada de consciência dos próprios direitos que são utilizados hoje como objeto de luta.

Ao colocar em xeque a estrutura institucional da escola pública, questionando a falta de recursos e reivindicando mudanças em diversas áreas do sistema educacional, as juventudes populares criam uma nova forma de fruição na cena pública contemporânea, que se constitui a partir de uma demonstração de apreço inédito dos jovens em relação à escola pública que, em seus discursos, aparece como decisiva para suas vidas. É devido a esse apreço, que os estudantes protagonistas do movimento de ocupação, interpelam as bases de autoridade escolar tal como ela posta na sociedade brasileira, revelando não só uma nova forma de agir coletivo, como também a sua capacidade reflexiva e disponibilidade para pensar questões que ultrapassam os muros da escola. O que denota que os jovens têm se tornado vitoriosos em seu processo de conquista da cidadania, atestando uma interlocução entre instituição, sujeitos e direitos dentro da esfera de corresponsabilidade que se estabelece no calor das ocupações.

Ao se colocarem como interlocutores do debate estabelecido em torno da publicização de problemas propriamente escolares, os estudantes secundaristas propiciam a quem estava de fora do movimento de ocupação, maior compreensão sobre a dinâmica no interior dessas instituições de ensino no Brasil; dinâmica que vem sendo modificada paulatinamente e que a partir de melhorias na escola e capacitação de professores, tem produzido melhores resultados, o que explica, de certa forma, a capacidade de jovens secundaristas em se articular e fazer, assim, a denúncia do processo de desescolarização e desinstitucionalização sobre o qual falamos desde o início deste trabalho. Nesse sentido, o movimento de ocupação explicita a preocupação que os estudantes têm com a escola no sentido lato de educar, e da educação pública enquanto um direito.

Em suma, as mudanças que vêm se dando no Brasil, que constituem uma sociedade que está em constante processo de luta por redemocratização política e institucional, em alguma medida, têm gerado alterações no interior de instituições como a escola pública. Uma escola que hoje aparece como espaço de disputa entre os jovens de classes populares, que questionam uma estrutura burocratizada que atende às demandas do governo e, de certo modo, fecha os olhos para os interesses dos

estudantes que passam a exigir por meio do movimento de ocupação, maior horizontalidade na tomada de decisões que os afeta diária e diretamente.

A formação de uma rede de relações de afeto e de produção, e a maneira como os estudantes se colocam no espaço escolar ressignificando-o por meio do espírito cooperativo cultivado nas ocupações e até mesmo o estímulo oriundo dos eventos influenciados pelas mobilizações estudantis, como por exemplo, o festival de música *Virada das Ocupações* realizado na cidade de São Paulo por iniciativa de artistas solidários ao movimento, ensejam a reflexão sobre o sentido do espaço educacional enquanto um lugar de vivências plurais, onde podemos analisar diferenças a partir da perspectiva de um local que busca produzir ou alcançar a igualdade de oportunidades. A ocupação das escolas no Brasil deflagra aquilo que temos explorado como sendo uma nova forma de fruição da juventude popular escolarizada, que se inicia a partir da relação que se estabelece entre os jovens e a escolarização.

Penso que um dos problemas que fundamentam a análise realizada neste trabalho consiste na questão do agir coletivo que institui, por meio das práticas espaciais, uma dinâmica relacional e um método organizacional que modificam o significado do espaço na medida em que se alteram as formas de agir. Com efeito, ao experimentar novas práticas espaciais, as juventudes populares se inserem no debate público construindo coletivamente suas narrativas que os colocam em chave de igualdade dentro de uma realidade que é socialmente fragmentada, demonstrando que o espaço deixa de ser apenas local de enfrentamento de uma rotina sem perspectiva de mudança, e passa a ser ele mesmo um lugar de se pensar alternativas para reivindicar pautas que dizem respeito não só à escola enquanto instituição de ensino, como também enquanto um espaço de disputa e gerenciamento de conflitos que passam a ser tensionados à medida que novos direitos surgem nesse contexto de luta.

## 6. Referências bibliográficas

ABRAMO, Wendel Helena – *Retratos da juventude brasileira*. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam – *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato; BUENO, Samira; NEME, Cristina, FERREIRA, Helder, COELHO, Danilo, ALVES, Paloma Palmieri, PINHEIRO, Marina, ASTOLFI, Roberta; MARQUES – *Atlas da violência 2018*. 2018

BITTAR, Mariana – Tese de doutoramento – *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. 2011.

BOBBIO, Norberto – *A Era dos Direitos*. Editora Campus. 1992.

BOURDIEU, Pierre – *A Miséria do Mundo*. Editora Vozes, 1997.

BURGOS, Marcelo Baumann (coord.) – *A Escola e o Mundo do Aluno*. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2014.

BURGOS, Marcelo e PAIVA, Ângela – *A Escola e a Favela*. Editora PUC-Rio/Pallas, Rio de Janeiro, 2009.

BURGOS, Marcelo; CAMASMIE, Mariana J.; CASTRO, Rafaelle; CARNEIRO, Aristóteles V.; MATOS, Marcelo; MONTEIRO, Sarah L. - *Infrequência e Evasão Escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do adolescente* – Revista Desigualdade e diversidade – Departamento de Ciências Sociais, PUC-Rio, 2014.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio – *Escolas de luta*, Coleção Baderna. Editora Veneta, 2016.

CARDOSO, Adalberto – *Retratos da juventude brasileira: elementos para uma agenda de investigação*. 2013.

CARVALHO, José Murilo de – *Os bestializados*. Companhia Das Letras, 1987.

CUNHA, Célio da – *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. Cortez Editora, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio – *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Editora Francisco Alves, 1980.

DUBET, François – *O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades*. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

FAORO, Raymundo – *Os donos do poder*. Editora Globo S.A., Rio de Janeiro, 1985, volume 2.

FERNANDES, Florestan – *O desafio educacional*. Editora Cortez, 1989.

GONÇALVES, Guilherme – Tese de doutoramento do Departamento de Ciências Sociais da Puc-Rio – *De chão e portões: a ocupação cultural de um instituto psiquiátrico e as relações entre arte, política e espaço no contemporâneo*, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque – *Raízes do Brasil*, 26ª edição, São Paulo – Companhia das Letras, 2005.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Melo; MARTINEZ DE SCHUELER, Alessandra Frota – *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*, 2009.

MARCÍLIO, Maria Luiza – *História da escola em São Paulo e no Brasil*. Editora Imprensa oficial, 2005.

NEGRI, Antonio – *Cinco lições sobre o Império*. Lamparina Editora, 2003.

NOVAES, Regina – *Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais*. In: *Religião e sociedade*. 2012.

NOVAES, Regina – *#OcupaEscola: a renovação da participação juvenil*. In: EDIÇÃO 148 - 25/05/2016.

PAIVA, Angela – *Juventude, cultura cívica e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

PAIVA, Angela – *Pedagogia alternativa nos movimentos sociais*. Revista Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio edição dupla, nº 12, jan/dez, 2013, pp. 29-42.

PEGORARO, Olinto - **Identidade da SEAF. Debates Filosóficos**. N.º 2 SEAF/SBPC, Rio de Janeiro, 1981.

PEREGRINO, Monica - *Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda*, 2011.

PEREGRINO, Monica - *TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Editora Garamond, 2010.



ROSEMBERG, Fúlvia – *Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988* In: Gildo BRANDÃO, Gildo Marçal; OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo (orgs) – *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. Editora ANPOCS, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA , Vanda Maria – *Nos Tempos de Capanema*. Editora Paz e Terra, 2000.

SIMMEL, Gerog – *Questões fundamentais da sociologia*. Editora Zahar, 2006.

UNICEF – **A Infância dos Países Em Desenvolvimento**- um Relatório do Unicef, 2014.

WELLER, Wivian – *A atualidade do conceito de gerações* – in: Revista Sociedade e Estado, vol.25 Número 2, Maio/ Agosto 2010.

WILLIS, Paul - *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Editora Artes medicas, 1991.