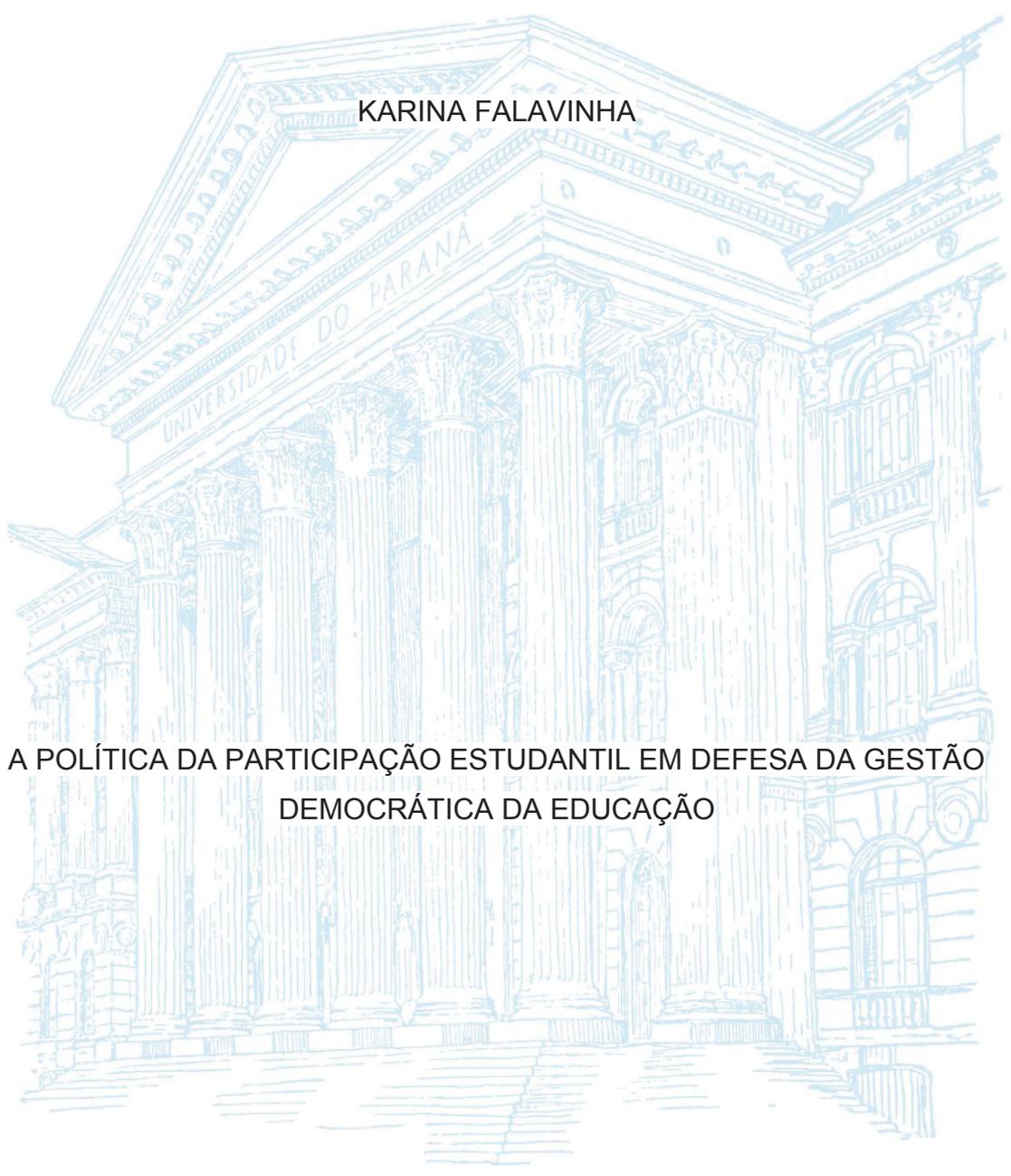


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINA FALAVINHA



A POLÍTICA DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM DEFESA DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CURITIBA

2020

KARINA FALAVINHA

A POLÍTICA DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM DEFESA DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Falavinha, Karina.

Política da participação estudantil em defesa da gestão democrática da
educação / Karina Falavinha – Curitiba, 2020.

214 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

1. Educação e Estado. 2. Estudantes – Atividades políticas. 3.
Jovens. 4. Democratização da educação. 5. Movimentos estudantis. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO –
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **KARINA FALAVINHA** intitulada: **POLÍTICA DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM DEFESA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO**, sob orientação do Prof. Dr. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica

06/07/2020 19:40:33.0

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/07/2020 08:13:25.0

DANIELA DE OLIVEIRA PIRES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/07/2020 11:17:16.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/07/2020 12:14:33.0

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

Avaliador Externo (null)

Assinatura Eletrônica

06/07/2020 16:43:25.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/07/2020 09:21:16.0

ALLAN ANDREI STEIMBACH

Avaliador Externo (null)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 45026

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>

e insira o código 45026

*Vamos celebrar a estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país e sua corja de assassinos
Covardes, estupradores e ladrões
Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso Estado, que não é nação
Celebrar a juventude sem escola
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião
Vamos celebrar Eros e Thanatos
Persephone e Hades
Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade
Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
Por volta dos analfabetos
Comemorar a água podre
E todos os impostos
Queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda hipocrisia e toda ostentação
Todo roubo e toda a indiferença
Vamos celebrar epidemias
É a festa da torcida campeã
Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar um coração
Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos
Tudo o que é gratuito e feio
Tudo que é normal
Vamos cantar juntos o Hino Nacional
(A lágrima é verdadeira)
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão.
Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente*

*Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isso com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou esta canção
Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão
Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha, que o que vem é perfeição*

Legião Urbana

O final da letra evoca a esperança do recomeço de uma nação em tempo futuro. Perfeito, em sentido contrário do hoje!

Por enquanto, no Brasil, se celebram a estupidez desumana do país, hipócritas, intolerantes, indiferentes...

Infelizmente, celebram até a estupidez de um governo que atualmente banaliza a Universidade, os estudantes e a produção científica.

AGRADECIMENTOS

Essa é a parte que considero mais autoral. É a parte pela qual eu posso me despir do mundo das ideias teóricas e, sem prévias, simplesmente agradecer, com veemência, as pessoas que sabem e aquelas que não sabem que contribuíram para esse processo. Agradeço aqui, portanto, a tod@s que fizeram parte de minha experiência estudantil enquanto estudante de pós-graduação.

Aos pensadores e pensadoras que estando ou não mais nesse mundo, se fazem presentes por meio de seus registros históricos como fontes para se pensar a vida comum na produção da ciência e na feitura da ciência na vida comum, mesmo sem muitos saberem que fazem. Dentre eles, pensadores como meu avô e minha avó, a quem também dedico a tese, que cultivavam o conhecimento de muitas ciências em suas vivências de quase um século e, mesmo sem o conhecimento do que seria um doutorado, sabiam da valorosa contribuição à minha vida. Ficavam felizes, ao me ver feliz!

Ao professor e orientador querido, Ângelo Ricardo de Souza, por suas valiosas contribuições e pela confiança dedicada. Também por oportunizar com que eu desenvolvesse minha autonomia enquanto pesquisadora. Suas aulas foram imprescindíveis para a lapidação deste objeto de estudo. Seu conhecimento é imprescindível à luta de uma educação democrática.

À minha querida filha, Radharani, atualmente jovem e estudante secundarista pelo aprendizado sem fim, especialmente por me oportunizar o conhecimento e a convivência com a juventude atual! A ensinar coisas novas que até então, desconhecia. Sua presença torna feliz e possível a minha vida!

À minha querida mãe Mazé, uma mulher guerreira, que labutou na vida do trabalho até os 69 anos, e com a força de uma mulher superou a violência doméstica, a condição subalterna em que a sociedade confinou a mulher por tempos e alçou voos em busca de sua liberdade e de uma condição melhor! Transpondo o que diz a música, *“minha mãe é mais macho que muito homem”!*

Ao meu querido Lulu, companheiro de bons anos juntos. Contigo, minha vida fica bem melhor!

A toda a minha família, por sempre estarem presentes, cada um de seu jeito, em minha vida!

Agradeço à minha amiga Sarasvati, pela amizade sem fim! Mesmo que deixemos a distância, às vezes permanecer entre nós, nossa amizade não esvai, apenas se transforma!

Aos estudantes que participaram dos manifestos, que lutam pelo que acreditam, especialmente aos participantes desta pesquisa, cujas entrevistas concedidas muito me fizeram refletir e aprender sobre a luta histórica, sobre mim, eles e nós no mundo. Desses encontros extraí aprendizagem, resistência e esperança. É muito bom saber que vocês existem!

Aos meus colegas querid@s do doutorado, os *clandestinos*, pelas discussões excelentes, pela força e pela amizade. Cada um com a sua particularidade e de jeitos especiais, me auxiliaram. Agradeço a nossa *comuna*, pela qual construímos nossos momentos de compartilhamento para superar as dificuldades que surgiam e bebemorarmos algumas vezes. E, quem disse que na pós-graduação não tem transgressão? Mariana Peleje Viana, Rafael Pereira, César Ibanez, Márcia Soczek, Jokasta Ferraz, Erick Melzner, Mariana Bayer, Camila Rostirola e Aline Sonobe, vocês são demais!

Aos demais colegas que passaram pelo doutorado e que fizeram parte dessa minha experiência, especialmente os que compartilharam comigo da representação estudantil da pós, das chapas, Lutar e (R existir e Lutar e transformar). Com especial carinho, a Mariana Peleje Viana, nossas ações foram de extrema importância para a luta acadêmica, conquistamos várias coisas e isso me deixa feliz. “A Universidade é nossa”!

Agradeço aos professores da banca. À querida professora Mônica Ribeiro da Silva, pela sua grande pessoa de luta que é. Você vai na base! Agradeço pelas aulas excelentes, pela rigorosidade científica, mas especialmente pelos pós-aulas nos bares da vida, com seus *Poulantzas*. Você é porreta demais, mulher!

Ao querido professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, com suas preciosas contribuições no processo de qualificação e pelo conhecimento que apreendi contigo em minha caminhada na pós-graduação sobre as desigualdades raciais e etárias. Grata também por ter tido você como meu orientador no mestrado.

Ao Professor Paulo Carrano, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

À Professora Vanessa Jakimiu pelos excelentes apontamentos sobre o trabalho que contribuiu significativamente à melhora deste.

Aos professores Allan Andrei Stembach e Daniela Pires, pelas excelentes contribuições destinadas à tese.

Às queridas amigas que compartilham comigo o trabalho no chão da escola e pelo aprendizado de nossa luta pela valorização do Magistério, pelas greves juntas, pelos protestos, campanhas e discussões na escola. Além da escola, amigas na vida!

A todos os professores e a todas as professoras que compõem o Núcleo de Políticas Educacionais - NUPE, que contribuíram para com meu aprendizado.

Agradeço à Viviane Casemiro por toda ajuda e por sua disponibilidade sempre em ajudar. Sou grata Vivi!

A Ricardo Marangoni pelos livros emprestados sobre análise de Conteúdo. Muito grata!

A toda a equipe do PPGE pela ajuda, amizade e disponibilidade. Ao professor Geraldo Horn, a Sandra, a Cintia e a Patrícia. Valeu por tudo!

Ao vô Benedito e a vó Joana (in memorian), que muito me ensinaram com suas práticas e causos, sobre amor, sobre plantas, sobre a fragilidade e a fortaleza no mundo da vida!

À Radharani, querida filha, sua vida simplesmente é essencial à existência da minha!

À Mazé, mãe! Por todo o cuidado, carinho e dedicação que tem por todos, e por mim!

RESUMO

Esse estudo analisa as dinâmicas de participação política desenvolvidas por estudantes via manifestações ocorridas no ano de 2016. No contexto pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o processo de democratização do país é visivelmente abalado, oriundo de alianças partidárias contrárias, bem como de uma crise de ideias e de valores ligados ao aparato jurídico e religioso. As alianças entre partidos conservadores aliados ao seu sucessor Michel Temer, lançam inicialmente um novo projeto de governo de caráter ortodoxo, que evoca em seu cenário, as propostas de reformas educacionais e de emendas constitucionais, juntamente à visibilidade de projetos conservadores que afetam diretamente a gestão democrática da educação. Nesse contexto, estudantes secundaristas de escolas públicas se posicionam contra essas propostas e incitam suas manifestações de protestos, por meio de atos de ruas, de ato “Fora Temer” no Congresso Nacional e na ocupação de escolas e universidades públicas. Sob essa égide, o mote central deste estudo é compreender a elaboração e o desenvolvimento das dinâmicas de participação política nesses protestos e as relações construídas com os agentes envolvidos na ação coletiva, a partir dos *desentendimentos* presentes, das *falácias*, dos *consensos* e da *soberania popular*, por meio das experiências que os jovens vivenciaram enquanto estudantes. Para esse alcance, o caminho proposto é o método da entrevista semiestruturada, composto por 5 etapas. A análise dos sentidos produzidos por essas experiências discursivas se dá pelo amparo da análise categorial derivada da Análise de Conteúdo (AC). Além das entrevistas, a pesquisa utilizou diário de campo e registros fotográficos, como documentos norteadores e ilustradores dessas experiências imbuídas de representação dos conceitos teóricos discutidos. As interações foram desenvolvidas com 10 jovens que, vivenciaram experiências de estudantes na época e assumiram espaços significativos de participação nos referidos manifestos. A tese é a de que as estratégias desenvolvidas pelas experiências estudantis instituíram uma política de participação desenvolvida por um *método* democrático que priorizou o diálogo, o estudo, o conhecimento das pautas, a percepção de si mesmo enquanto cidadão e, por conseguinte, a elaboração de modalidades de engajamento e organização coletiva dos envolvidos nos processos decisórios. De modo relacional, a política em ação pautou embates, *desentendimento*, bem como a busca do *consenso* por meio *do dissenso* pela *ação comunicativa*, entre seus pares. Os manifestos dos estudantes configuraram repertórios políticos originais a partir da demanda pelo descontentamento das propostas governamentais e da busca por uma gestão democrática na educação. A luta política foi para além dos muros da escola, ela plasmou o avanço do método democrático popular, a conscientização dos processos de desigualdades sociais, bem como a necessidade de justiça, de assegurar os direitos humanos e pela educação popular.

Palavras-chave: Participação Política; Estudantes; Juventudes; Gestão Democrática da Educação; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study analyses the students' political participation dynamics at the demonstrations that took place in 2016 in Brazil. In the post-impeachment context of President Dilma Rousseff, the country's democratization process was visibly shaken, coming from opposing party alliances, as well as from ideas and values crisis linked to the legal and religious apparatus. The alliances between conservative parties, allied to her successor Michel Temer, initially launched a new orthodox government project, which evokes educational reforms proposals and constitutional amendments, in a conservative perspective that directly affects the education democratic administration. In this context, secondary students from public schools stand against these proposals and started their protests, through street acts, an "Temer Out" act at National Congress and the public schools and universities occupation. Considering that scenario, the central motto of this study is to understand the elaboration and development of political participation dynamics in these protests and the connections built by agents involved in collective action, based on the *present disagreements, fallacies, consensus and popular sovereignty*, through the experiences that young had as students. To achieve this, the proposed methodology was the semi-structured interview method, which consists in 5 stages. The analysis of the meanings produced by these discursive experiences was made through a categorization analysis derived from Content Analysis (AC). In addition to the interviews, the research used field diaries and photographic records, as guiding, and illustrating documents of these experiences imbued with the representation of the theoretical concepts discussed. The interactions were developed with 10 young people who were students at the time and assumed participation significant spaces in those political movements. The thesis is that the strategies developed by students instituted a participation policy developed by a democratic method that prioritized dialogue, study, agendas knowledge, perception of oneself as a citizen and, therefore, the elaboration of engagement modalities and collective organization to decision-making processes. In a relational way, politics in action guided clashes, disagreement, as well as the search for consensus through dissent by communicative action, among its peers. The students' manifestations configured original political repertoires based on the government proposals disagreements and the search for democratic administration in education. However, the political struggle waged beyond the school walls, it shaped the advancement of the democratic method, the awareness of social inequality processes, as well as the need for justice and the struggle for human rights and popular education.

Keywords: Political participation; Students; Youth; Education Democratic Administration; Education Policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE AUTORES, CONCEITOS E HIPÓTESES	47
QUADRO 2 - CHAVES INTERPRETATIVAS.....	50
QUADRO 3 – PRIMEIRA HIPÓTESE DA PESQUISA.....	110
QUADRO 4 - SEGUNDA HIPÓTESE DA PESQUISA	111
QUADRO 5 - TERCEIRA HIPÓTESE DA PESQUISA.....	112
QUADRO 6 - QUARTA HIPÓTESE DA PESQUISA	112
QUADRO 7 - QUINTA HIPÓTESE DA PESQUISA.....	113
QUADRO 8 - CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	118
QUADRO 9 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS	120
QUADRO 10 - TEMAS E METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS.....	174
QUADRO 11 - TEMAS E METODOLOGIAS PROPOSTAS.....	202

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RELAÇÕES ENTRE O CONFLITO SOCIAL, A VONTADE NÃO COMUM, O CONSENSO E O DISSENSO NA AÇÃO DEMOCRÁTICA	46
FIGURA 2 - NÃO À PEC 241!	68
FIGURA 3 - MATERIAL INFORMATIVO PRODUZIDO PELOS ESTUDANTES.....	77
FIGURA 4 - RELATÓRIO DE INTEGRAÇÃO DE POSSE	79
FIGURA 5 - TEMAS PRINCIPAIS DAS PESQUISAS	84
FIGURA 6 - LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA	87
FIGURA 7 - ETAPAS DO PROCESSO INICIAL DE INTERAÇÃO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	116
FIGURA 8 - MENSAGEM NÃO VISUALIZADA PELO PARTICIPANTE	117
FIGURA 9 - MENSAGEM VISUALIZADA POSTERIORMENTE PELO ENTREVISTADO	118
FIGURA 10 - SENTIDOS RELACIONADOS À DEMOCRACIA	138
FIGURA 11 – CENA 1: ESTUDANTES NA LUTA AO CONSENSO PELO DESENTENDIMENTO	139
FIGURA 12 - RELAÇÃO ENTRE CAUSA E EFEITO.....	148
FIGURA 13 - CENA 2: POÉTICA DA POLÍTICA DA INDIGNAÇÃO E DO CONFLITO, “FORA TEMER”	149
FIGURA 14 - CENA 4: OCUPA TUDO E FAZ O PAÍS PARAR!.....	153
FIGURA 15 - FLUXO DE SIMILARIDADE EM RELAÇÃO ÀS CAUSAS DEFENDIDAS	154
FIGURA 16 – RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS NORTEADORES E AS TEMÁTICAS CORRELACIONADAS	158
FIGURA 17 - CENA 4: PRESENÇA DA UBES NA ESCOLA	162
FIGURA 18 - GRUPOS ENVOLVIDOS NOS MANIFESTOS	165
FIGURA 19 - CENA 5: A ORDEM POLICIAL E A VIOLÊNCIA NOS MANIFESTOS	167
FIGURA 20 - CENA 6: A CONTINUIDADE DA CENA VIOLENTA DA ORDEM PELA DESORDEM	167
FIGURA 21 - IGUALDADE DE GÊNERO	177
FIGURA 22 - SÍNTESE DAS DIFICULDADES COM OS GRUPOS ENVOLVIDOS	187

FIGURA 23 - CENA 7: EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL NO EXERCÍCIO DO PODER	
.....	188
FIGURA 24 - EFEITOS DOS MANIFESTOS	192
FIGURA 25 - DESENTENDIMENTOS NAS PRIORIDADES ENTRE JOVENS E	
GOVERNO ATUAL	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEBEJA	- Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DIESSE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos
DRU	- Desvinculação de Receitas da União
IPCA	- Índice de Preços ao Consumidor Anual
JS	- Juventude Socialista
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Queers
MBL	- Movimento Brasil Livre
MP	- Medida Provisória
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
PT	- Partido dos Trabalhadores
UBES	- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	- União Nacional de Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: RELAÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS CONCEITOS: CONSENSOS, DISSENSOS, AÇÃO COMUNICATIVA, BEM COMUM E SOBERANIA POPULAR.....	27
3	DIREITA OU ESQUERDA? VOLVER!.....	49
3.1	O RETROCESSO PELA ORDEM CONSERVADORA	51
3.2	A <i>PÓLIS VISTA</i> “ENDEMONIADA” PELAS BANCADAS DITAS “EXORCISTAS”: MOVIMENTOS IDEOLÓGICOS CONSERVADORES	53
3.2.1	Escola Sem Partido	62
3.2.2	PEC 241-55.....	65
3.2.3	A Reforma do Ensino Médio.....	68
3.2.4	Do nacional ao local: os discursos do governo local na e da mídia	71
4	LÓCUS DA JUVENTUDE ESTUDANTIL E DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA CIÊNCIA.....	81
4.1	PESQUISAS DESENVOLVIDAS SOBRE OS TEMAS	84
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	103
5.1	O MÉTODO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: APORTES TEÓRICOS E DESENVOLVIMENTO	104
5.2	O ROTEIRO DA ENTREVISTA: AS PERGUNTAS, OBJETIVOS DA PESQUISA E HIPÓTESES.....	107
5.3	A INTERAÇÃO COM OS PARTICIPANTES.....	114
5.4	OS ENCONTROS SENSÍVEIS COM AGENTES INQUIETOS E INDIGNADOS	117
5.4.1	Lucas S.	121
5.4.2	Gabriel Henrique.....	122
5.4.3	Ana Júlia	123
5.4.4	André	124
5.4.5	Lucas R.....	124
5.4.6	Victor.....	125
5.4.7	Emilly	126
5.4.8	Alice	126
5.4.9	Cacau	127
5.4.10	Mariana.....	127

6	OS DISCURSOS PRODUZIDOS PELOS JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS	129
6.1	SENTIDOS SOBRE A DEMOCRACIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	132
6.2	PAUTAS REIVINDICADAS E OS MOTIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO	141
6.3	HISTÓRICO DE MOBILIZAÇÕES E CAUSAS SOCIAIS.....	150
6.4	PARTICIPAÇÃO EM MANIFESTOS E AS CAUSAS SOCIAIS	154
6.5	RELAÇÕES COM OS PARES.....	159
6.6	A ENTRADA NA ESCOLA NÃO É PROIBIDA!.....	165
6.7	ORGANIZAÇÃO DA ENTRADA E DA SAÍDA NA ESCOLA.....	168
6.8	RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTE E FAMÍLIA.....	169
6.9	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS OCUPAÇÕES	172
6.10	MENINOS E MENINAS NA DISTRIBUIÇÃO E REALIZAÇÃO DAS TAREFAS	175
6.11	RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O GRÊMIO ESTUDANTIL	177
6.12	DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS MANIFESTOS DE RUAS E OCUPAÇÕES.....	179
6.13	EFEITOS DOS MANIFESTOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE.....	188
6.14	RELAÇÕES COM O GOVERNO ATUAL	192
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS.....	205
	APÊNDICE	211

1 INTRODUÇÃO

*Privatizaram a sua vida,
seu trabalho,
sua hora de amar e
seu direito de pensar.
É da empresa privada
o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
e agora não contente
querem privatizar
o conhecimento,
a sabedoria,
o pensamento,
que só à humanidade
pertence.
(Bertolt Brecht)*

Escrevo esta tese em meio a essa possibilidade. A privatização social do sujeito descrita pelo poeta possibilita pensar a conjuntura social e política a qual o Brasil se encontra nos últimos anos, marcada por um contexto de golpe de Estado, cerceado de crise. E, ao transpor meu pensamento na condição de pesquisadora ao refletir sobre tal contexto em campo acadêmico, elejo a participação política de estudantes como objeto de estudo, de modo que, de antemão, me arrisco a complementar a ideia de Brecht, na menção à participação como um direito que tende a ser 'privatizado' e não visibilizado, não apenas pela empresa privada, mas especialmente pelo próprio Estado de direito.

Parte do interesse por este tema se deu pela reflexão dos efeitos possíveis que esta conjuntura pode acarretar ao contexto de democracia. Também se deu pelas provocações epistemológicas, a partir das aulas sobre democracia e participação ministradas pelo orientador desta pesquisa, nas quais evocou o importante desafio analítico enquanto pesquisadora, que transita no campo da política, de apreender as relações complexas entranhadas nas tramas sociais, as quais sustentam diversidades de dinâmicas e causas, bem como de contradições e aproximações de interesses no interior de grupos heterogêneos.

Nesse pano de fundo, urge a necessidade de refletir sobre as contradições que despontam no método democrático, a partir da valoração das dinâmicas sociais enquanto um movimento complexo, mas, sobretudo, difícil de ser abarcado em sua

totalidade. Portanto, de tamanho adjetivo é o desenvolvimento desta pesquisa, que mesmo na concentração da perspectiva acadêmica de construir um senso de generalidade, pela via das relações sociais, nem sempre se permite generalizar. A certeza que tenho é a de que, apresento aqui, uma pequena parte de um conjunto maior.

Nessa abordagem, o **objetivo central** deste estudo foi analisar as experiências de estudantes por meio das dinâmicas de participação política das juventudes secundaristas, bem como as relações desenvolvidas entre os envolvidos no ano de 2016. As manifestações nas ruas e, especialmente, as ocupações de escolas foram eleitas pelos estudantes como formas de participarem à defesa das pautas estudantis gerais, referentes à não implementação da Proposta de Emenda Constitucional 241-55, a Medida Provisória 746, bem como a defesa de outras pautas relacionadas aos retrocessos adentrados pelo Brasil, no que diz respeito a assegurar os direitos sociais, especialmente o da educação.

Além das aulas, meu interesse pelo tema também foi incitado pela minha participação em vários espaços. Como representante estudantil na pós-graduação que me trouxe importantes contribuições às minhas experiências de estudante de doutorado; por participar nas ocupações das escolas da região de Pinhais, especialmente na ajuda de alimentos, nas assembleias que aconteceram com a presença de professores favoráveis às ocupações, pais de estudantes, estudantes e comunidade geral e pela minha participação em manifestos de ruas. Por ser professora da escola pública e em minha caminhada perceber as lacunas de espaços participativos para estudantes na escola e fundamentar a minha prática profissional na importância de incitar tais espaços. Também, porque no mestrado estudei a categoria infância enquanto construto social e a participação como direito social. Pelo meu desejo de ampliar os estudos para o campo das juventudes, me interessei pelas juventudes estudantis e suas dinâmicas produzidas de participação.

Na escola e nas ruas verifiquei os descontentamentos e a ânsia por mudança em relação às propostas estabelecidas pelo Governo Temer. Com vários agentes envolvidos nas mobilizações, os estudantes tiveram parceria e ajuda, mas também sofreram represálias, e ambas se davam por meio do debate nas assembleias, redes sociais, nas escolas e nas ruas, na menção de argumentos sólidos por agentes que possuem distintos interesses.

Em linhas gerais, a **hipótese** que defendo é a de que os estudantes elaboraram um sistema de participação política, no qual a lógica da organização das ações e as estratégias utilizadas em seus manifestos constituíram um método democrático de soberania deste grupo popular, à luta política na defesa dos direitos sociais, especialmente o direito à educação. Essa política teve em seu âmago, o desentendimento e os embates, bem como a busca do consenso e de negociações entre estudantes e governo, e entre seus pares, de modo relacional. Portanto, a luta pela não implementação das propostas do governo incitou que estudantes, intencionalmente, alavancassem dinâmicas participativas, sobretudo, elaboradas, desenvolvidas e implementadas democraticamente, a partir de um novo repertório original de ação coletiva estudantil.

As estratégias possuíam características análogas quanto às pautas sociais e quanto à lógica de organização, por outro lado, algumas estratégias foram diferenciadas no interior dos manifestos de ruas e das ocupações, que expressaram distintas experiências estudantis subjetivas, mas no alcance de uma vontade coletiva em prol da democracia.

Em especial, considero que esses manifestos não foram incitados por representações estudantis, que chamo de movimentos institucionalizados, embora alguns deles participaram, mas não foram impulsionadores das manifestações, de modo que estudantes fomentaram suas participações a partir de um contexto local e periférico, que na soma de muitos, atingiram a centralidade nacional. Entendo que os manifestos produziram efeitos em contexto nacional, na mídia, na imprensa, no governo e na política, uma vez que geraram visibilidade e destaque das pautas, entretanto, os efeitos geradores de mudanças maiores atingiram mais fortemente os contextos escolares locais.

Num primeiro momento, a intenção foi a de verificar como se dava a participação política de estudantes circunscrita prioritariamente em âmbito escolar, no entanto, pela revisão bibliográfica de pesquisas desenvolvidas, verifiquei a necessidade de ampliação do contexto de análise, à medida que discutir participação política de estudantes circunscrita apenas à gestão da escola se tornaria um tanto limitada, especialmente mediante um fenômeno social que se apresentava: as mobilizações por meio de protestos nas ruas e ocupação de escolas e de universidades de vários estados por estudantes, como forma de reivindicar o não contentamento político ocasionado por tais propostas, nas quais, a priori afetam

diretamente o princípio democrático de participação, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Contudo, também não posso deixar de discutir sobre as relações com a escola, uma vez que percebi o quanto essa relação é relevante para estudantes, pois é lá, na escola, que se corporifica uma parte de seu cotidiano, bem como, é na escola, um dos locais em que a política de participação democrática foi implementada pelos estudantes e seus efeitos vivenciados.

A participação política é entendida nesta tese como um direito político e, portanto, configurada no âmbito dos direitos sociais e a democracia é eleita enquanto método (TOURAINÉ, 1996; SCHUMPETER, 1961), que em seu desenvolvimento toma contornos diferenciados conforme a gestão, na compreensão de que nesse método são perpassados consensos, dissensos e conflitos de interesses (RANCIÈRE, 1996) e, portanto, oriundos das relações de poder, que, de fato, consolidam disputas permanentes na cena política (RANCIÈRE, 1996).

Nesse sentido, a mobilização de jovens estudantes em crescentes manifestações e protestos aumentou significativamente após a década de 1990, a qual indicou o rompimento de um enlace com a ditadura que perdurou por 21 anos, na tradução de posições argumentativas distintas, sejam elas favoráveis ou contrárias às determinações políticas do contexto social de modo que as ações dos jovens demarcam uma relação nova entre juventude, sociedade e Estado (MELUCCI, 1997).

Desse modo, a participação e as estratégias para participar se modificaram conforme as próprias demandas sociais, pelas gestões diferenciadas no método democrático bem como pelas ações guiadas pela força social e política dos movimentos sociais.

Entre as décadas de 1960 e 1990, os dispositivos de participação se deram especialmente inseridos em uma lógica institucional, por conta da organização mais sistemática dos movimentos sociais. A partir dos anos 2000, essa perspectiva se estende pelas mudanças geracionais, pelo avanço tecnológico que permitiu o acesso a redes sociais, bem como pela ampliação de espaços participativos e da visibilidade das pautas dos movimentos sociais incitadas pelas políticas públicas, uma vez que a priorização do plano de governo da referida década, fomentou oportunidades equânimes de participação política para tais movimentos, no entendimento de que essa pauta fora relevante para a constituição efetiva da democracia.

Em 2015 e início de 2016, ocorreu o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, com manifestações da sociedade civil por todo o país, contrárias ou

favoráveis. Uma das ações pós-impeachment, outorgada por Michel Temer, que tomou posse posteriormente, foi a aprovação da PEC 241, denominada PEC 241 de início e no decorrer PEC 55, bem como a proposta de Reforma do Ensino Médio por meio da MP 746. Junto à proposta de extinção do Ministério da Cultura, as proposições da Escola “Sem” Partido, e as propostas de reformas trabalhista e da previdência social.

Diante desse cenário, estudantes decidiram se mobilizar nas ruas e ocupar escolas e universidades do país na defesa da não consolidação de tais propostas. Esse movimento apresentou formas de participação das juventudes contemporâneas e, ao mesmo tempo, um posicionamento político de estudantes contrários às intenções governamentais postas à sociedade civil, que ressaltaram um ideário de Estado fundamentado no retorno a ideais conservadores acalentados em princípios políticos moralistas e religiosos.

Para estudar sobre a temática, realizei análise bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes e Scielo Brasil, no período de 2010 a 2018, e pude me apropriar do conhecimento científico bem como diagnosticar as possibilidades direcionadas pelos estudos e, assim, delimitar repertórios plausíveis para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, pelo campo fértil de produção científica sobre juventude atrelada aos dispositivos de participação pelos quais os jovens evocam nas lutas em defesa de seus interesses sociais. Essas indicações, portanto, vão ao encontro da afirmação quanto ao desafio proposto por esta pesquisa e pela natureza complexa das relações sociais na atualidade.

Desses apontamentos, anuncio o problema central do estudo: **Quais experiências de estudantes foram apreendidas por meio de dinâmicas participativas no ano de 2016, bem como quais as estratégias utilizadas na reivindicação das pautas estudantis?**

Assim, trago à luz outras questões que considero esculpir o problema central para compreender as possíveis relações que foram desenvolvidas durante os manifestos:

Quais pautas defenderam? Como organizaram e desenvolveram as ocupações e as manifestações nas ruas? Quais grupos participaram ativa ou parcialmente das manifestações? Quais dificuldades, consensos e dissensos foram vivenciados no cotidiano das manifestações? Quais grupos foram envolvidos? Que relações foram desenvolvidas com esses grupos? Que

discursos possuem os estudantes sobre as relações entre o cenário político da época e as propostas governamentais? Que correlações existem entre os discursos referentes à democracia, gestão democrática da educação e as mobilizações incitadas pelos estudantes?

Nesse sentido, este estudo contribui para o campo científico, ao trazer a análise das ações coletivas estudantis e o desenvolvimento desses manifestos, tendo em vista, os *desentendimentos* relacionados ao processo de participação política bem como das perspectivas do grupo, frente ao cenário social da época. Para saber os sentidos construídos discursivamente dessas experiências, utilizei a entrevista semiestruturada, como método principal de coleta e produção de dados.

O desenvolvimento do método da entrevista ampara-se em estudos específicos aos quais atrelo com as proposições da análise categorial, a qual pertence ao processo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2012). Desse modo, organizei o método em 5 etapas que considere necessárias para sustentar a análise dos dados produzidos pelas entrevistas. Utilizo também registros fotográficos disponibilizados pelos participantes, os quais elejo como parte do exercício analítico que fomenta a ideia da *cena política* (RANCIÈRE, 2010) desenvolvida pelos estudantes a partir do *mundo possível* (RANCIÈRE, 2010), pelo embate entre a *ordem política* e a *ordem policial*. As imagens são escolhidas com a tendência de “materializar” o objeto de estudo atrelado aos conceitos de desentendimento, consenso, dissenso, soberania popular e ação comunicativa, no sentido de ampliar o exercício analítico.

As entrevistas foram realizadas com 10 estudantes, com entrevista de sondagem desenvolvida em 2016, realização de novas entrevistas em 2018 e conversas complementares pelas redes sociais Messenger e WhatsApp, entre os anos de 2018 a primeiro semestre de 2019. Os locais das interlocuções foram variados e escolhidos pelos jovens.

Na contemplação do propósito e compromisso político dos estudantes na empiria, mantenho suas reais identidades nas entrevistas para vislumbrar as experiências estudantis de jovens que necessitam ser visibilizados como agentes da luta política para o campo científico, pois possuem uma história específica, um nome específico e uma subjetividade específica. Quem são esses jovens? O anonimato contempla o caráter político de jovens que participam das pesquisas, mas não vislumbra aquela identidade específica e particular. O que pretendo, portanto, é

ampliar essa condição da não nomeação dos sujeitos nas pesquisas, por conta de uma condição ética científica que impera. No contexto político e social de opressão em que estamos vivendo, acredito que visibilizar seus nomes é uma questão de relevância política. Considero também que essa escolha, coaduna com o significado de juventudes trazido por esse estudo, como também com a minha relevância política enquanto pesquisadora de elucidar esses agentes. Entretanto, essa escolha não foi realizada individualmente, mas em acordo com os participantes.

As interações com os estudantes por meio das entrevistas se deram em muitos momentos que entendo também como político, pela retomada de memórias nas quais estão arraigadas pelas experiências de estudantes. Portanto, faz parte de minha ação política manter seus nomes sociais longe do anonimato, pois sair dele é o que buscam e o que buscaram em 2016.

No tocante à metodologia, o ponto de partida foi a entrevista de sondagem, a qual pelo caráter processual iniciou com o desenvolvimento de questões pouco lapidadas. Em primeiro, o conjunto de questões se deu pela minha observação junto às manifestações e pela sondagem. Posteriormente, adequiei esse conjunto de questões conforme o desenvolvimento das entrevistas junto às leituras da revisão bibliográfica, que indicaram os interstícios no campo científico que necessitavam de ampliação. Desse modo, organizei as questões posteriormente, a partir da referida delimitação temporal, para produzir respostas que abarcassem a problemática central elaborada. As questões foram aprimoradas no decorrer dos estudos e interações

Os estudantes foram convidados pelas redes sociais, Messenger e WhatsApp, a participar dos encontros para a realização das entrevistas, verificar a disponibilidade de dias e horários, bem como para me aproximar dos jovens. Após, as entrevistas gravadas foram transcritas, e nas dúvidas que surgiam novos contatos foram feitos bem como observações durante as interações foram anotadas em diário de campo e inseridas na análise.

Elegi para análise das entrevistas, a análise de conteúdo, a qual coaduna com o processo no sentido de possibilitar conhecimentos específicos para compreender os sentidos dos discursos e a ocorrência de sentidos semelhantes ou não.

Por outro lado, atreladas a esse projeto, muitas estratégias discursivas relacionadas à política e a determinados políticos foram proliferadas e legitimadas por falsas notícias, as famosas “fake news”, à reconstrução e fortalecimento de novas alianças partidárias e, para além delas (GOHN, 2017), de modo que o Estado de

direito recai para o ideal de reorganizar o país. Dentre os grupos envolvidos, as bancadas ganham grande destaque no bojo para tal reorganização bem como um processo de reformas é alavancado, especialmente no âmbito da educação.

A análise se dá pelo conteúdo dos sentidos construídos pelos estudantes, por meio de entrevista individual, com o propósito de diagnosticar um sentido de identidade coletiva, ou seja, quais significados os estudantes trazem sobre as manifestações de modo subjetivo e compreender os sentidos de determinado grupo, no que diz respeito às suas experiências enquanto estudantes e suas formações políticas inscritas nos discursos que elucidam a historicidade dos manifestos enquanto fenômeno social.

Para organizar os dados, elaboro blocos temáticos que sustentam as questões e construo categorias de análise (BARDIN, 2010), a partir daquilo que foi dito, pelas narrativas explícitas uma vez que elas apresentam profícua objetividade. Nesse sentido, a materialidade do objeto advém do discurso, na permissão de ativar, portanto, a memória discursiva dos agentes, isto é, as significações e efeitos dos momentos vivenciados

No capítulo 2, *Democracia e participação: relações construídas a partir dos conceitos de consensos, dissensos, ação comunicativa, bem comum e soberania popular*, elucido as proposições de Rancière (1996), Schumpeter (1961), Habermas (1984) e Touraine (1996) atreladas ao objeto de estudo e sustentadas a partir de conceitos específicos dos autores para a análise do contexto democrático, bem como algumas contribuições de estudos que transitam no campo da Sociologia da Participação.

No capítulo 3, intitulado *Direita ou Esquerda, Volver!* apresento considerações sobre o contexto político pré e pós-impeachment e a lógica inversa dos discursos para consolidar o Golpe de Estado. Como consequência, discuto as propostas de mudanças no campo das políticas educacionais a partir do governo Temer, as quais geram movimentações de estudantes que defendiam a não implementação de tais propostas. Os movimentos conservadores, como a Escola sem Partido e as alianças políticas advindas de bancadas, que determinam a junção da política nacional e local, também são discutidos particularmente relacionadas às considerações de políticos específicos e seus discursos pronunciados na mídia sobre os estudantes.

No capítulo 4, *Lócus da Juventude estudantil e da Participação Política na Ciência*, apresento, com foco nos discursos, a juventude nas pesquisas bem como

nas políticas. Por meio desse capítulo apresento o arcabouço teórico em que a tese se apoia para fundamentar teoricamente a categoria juventude.

No capítulo 5, intitulado *Caminhos metodológicos da pesquisa*, apresento um corpus teórico que traz aspectos sobre o processo da entrevista semiestruturada e suas etapas atreladas à análise de conteúdo, bem como a descrição da interação com os participantes e seus perfis. Pela rigorosidade exigida com o desenvolvimento da entrevista, apresento informações importantes sobre a produção do roteiro e a objetividade das perguntas as quais se entrelaçam com os objetivos norteadores da tese.

Para a elucidação da continuidade do método, no capítulo 6, *Os discursos produzidos pelos jovens sobre suas experiências estudantis*, trago informações sobre a transcrição das entrevistas, bem como apresento a descrição e a análise delas.

2 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: RELAÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS CONCEITOS: CONSENSOS, DISSENSOS, AÇÃO COMUNICATIVA, BEM COMUM E SOBERANIA POPULAR

A sociedade sabe que o estudante tem força saca, a escola percebeu isso, o próprio estudante entendeu isso. E esse foi o principal efeito, eu acho, além de que fizemos história.

Cacau

Este capítulo tem o objetivo de dispor sobre as chaves explicativas relacionadas aos fundamentos da democracia moderna e suas caracterizações, a partir do tratamento dos conceitos de consenso e dissenso, bem comum, vontade popular, ação comunicativa e movimento social, para analisar nuances da lógica de organização política e democrática a contar dos manifestos estudantis de 2016.

2.1 Democracia: o embate sem empate?

A democracia é um bem comum desejado por todos?

O desejo pela não consolidação da democracia por alguns, é antigo, no sentido de que, historicamente, a manutenção de uma centralidade do poder que comande sempre existiu, especialmente em setores mais privilegiados. À democracia de Atenas, por exemplo, pertenciam sujeitos considerados iguais e livres, homens maiores de 18 anos e, de preferência, filhos de alguém já vinculado à política (CHAUÍ, 2000), de modo que mulheres, escravos, crianças não participavam de forma análoga, a participação era restrita e exclusiva aos homens.

Outra característica referida nesse período é a não necessidade de títulos para a inserção nas classes que dominavam, uma vez que, antes da democracia, a legitimidade das relações se dava pelo cunho religioso e/ou pela riqueza. Na Grécia se alterava a lógica de governar pelo motivo de que, por sorteio, qualquer cidadão poderia legislar. A diferença no sistema democrático antigo consistia na ideia da existência de um governo que abrangia a maioria à medida que as posições sociais poderiam ser mudadas, pois não se tornariam fixas, mas mutáveis. Conforme o

assunto tratado na pólis, não se tornaria ideal desconsiderar os direitos de grupos em minoria, pois representaria um desrespeito à cidadania.

Essa possibilidade de rotatividade é reconfigurada na modernidade, mas em formato diferenciado (OLIVEIRA, 2005). Na democracia moderna prevalecem os mandatos rotativos que permitem que o poder se alterne, especialmente por meio dos partidos políticos e representações civis que fundamentam as pautas populares. A questão é a de que, quando os quereres populares avançam e tendem a ultrapassar as delimitações impostas, a participação do povo é considerada perigosa para os donos do poder. Em paralelo, a democracia é considerada benéfica quando os sujeitos são mobilizados para a guerra, por exemplo, e ou defende valores análogos (RANCIÈRE, 2014).

Na construção dos sentidos na relação entre capitalismo e processos democráticos, na apresentação de elementos argumentativos plausíveis, nos quais se encontram arraigados nas tramas sociais. No trânsito do liberalismo para a social democracia, a separação concentrada por aqueles entre os poderes político e econômico constituiu um poder de caráter privado pelo qual o povo é negligenciado por não ter poder de gestão. Por meio dos fundamentos do liberalismo alicerça-se o uso da força de trabalho que recai no escrúpulo mercadológico e ultrapassa a lógica democrática de justiça social aos agentes (OLIVEIRA, 2005).

Desse modo, a organização atual permite, por tempos, a fixação de lugares para as maiorias e minorias no sentido de que, no geral, o consenso é relacional e torna-se regulado na via da comunicação, dos acordos e das negociações.

Por outro lado, a democracia se ressignifica por meio da criação de sindicatos, partidos políticos, grupos de trabalhadores e a elite política que, no exercício de suas demandas, constituem as intrigas derivadas pela relação entre Estado e Mercado, com a diferença de que, para os grupos populares desfavorecidos, as demandas são visibilizadas pelos movimentos sociais que lutam por direitos sociais e por oportunidades equânimes. Essa ressignificação da atuação dos movimentos sociais e a expansão de espaços participativos em que o “outro” é visibilizado para toda uma sociedade, é um dos motes incitadores do ódio à democracia (RANCIÈRE, 2014).

No entremeio dessas relações, um imperativo enfrentado pela democracia são as esferas sociais impulsionadas pela empresa como controladora do mercado, numa espécie de figuração pela qual a empresa faz política. Em outras palavras, a grande empresa “é a política” (RANCIÈRE, 1966, p.18). Nessa vertente neoliberal, as

esferas se estreitam e diversas relações se estabelecem, de modo que seus formatos dependem dos sentidos e práticas construídas de democracia bem como da ampliação dos espaços de participação. Ou seja, é retirado o lugar comum de interesses e o mecanismo social se dá pela via do consenso, mas também do dissenso.

Na análise dos conflitos sociais desenvolvidos na sociedade democrática, uma proposta interessante parte do entrelace entre a filosofia e a política, sob a racionalidade do desentendimento, este não significa desconhecimento e nem mal entendido, é uma questão, primeiro, de palavra.

Os casos de desentendimento são aqueles em que a disputa sobre o que quer dizer falar constitui a própria racionalidade da situação de palavra. Os interlocutores então entendem e não entendem aí a mesma coisa nas mesmas palavras. Há todas as espécies de razão para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y: porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto do qual o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer ver um objeto diferente sob a mesma palavra, uma razão diferente no mesmo argumento. (RANCIÉRE, 1996, p. 12).

Chamo a atenção para a lógica do desentendimento que é considerada a ferramenta para a democracia política, ou melhor, a expressão própria da democracia. O desentendimento é a própria política. A política é o instrumento para indagar a ordem estabelecida. Os manifestos desenvolvidos por estudantes no ano de 2016 é entendido aqui, como a produção da própria política, em que suas dinâmicas questionam a ordem vigente voltada à gestão das políticas educacionais, por meio das relações conflituosas emergidas. O grande desafio para a política é a existência de conflitos sociais que não podem ser sanados, especialmente aqueles voltados a questões e escolhas de cunho pessoal, as quais dificilmente são acordadas.

Para a Filosofia, o achado de um bem comum para o fim do conflito seria considerado ideal e consiste no abandono de interesses pessoais por uma conformidade mínima racional que permitiria generalizar o sentido do bem comum. Rancière (1996) problematiza esse sentido, à medida que preconiza a existência de uma divisão social entre grupos, aqueles que falam e aqueles que não têm direito à comunicação, especialmente as mulheres, homossexuais, negros e, incluo aqui, as crianças, adolescentes e jovens. O bem comum não pode ser generalizado para determinados grupos, uma vez que os interesses sociais são distintos. Política nesse contexto é entendida como a ação em prol dos direitos sociais e políticos e, por meio

dela, aqueles que não têm fala podem fomentar suas capacidades na luta contra a ordem, denominada como *polícia* (RANCIÈRE, 1996).

A luta pelos movimentos sociais permite exemplificar que as imposições neoliberais que atendem um ideal de “bem comum”, se constituem em detrimento de um “bem comum diferente para alguns” e que, a inserção na agenda política das demandas dos movimentos, fica à mercê da gestão do governo prevalecente. A problemática desta tese revela o caráter da existência da não idealidade do “bem comum”, à medida que, na relação entre estudantes e governo no ano de 2016, os interesses políticos são traduzidos nas disputas ideológicas por meio das ocupações de escolas e manifestos de ruas, e, em paralelo, pela ação persuasiva do Estado.

O conflito rancièriano sobressai à medida que tanto estudantes como governo constroem noções de sentidos diferenciados sobre o objeto e os defendem em suas pautas com argumentos racionais.

Historicamente, muitos grupos sociais evocaram e evocam arduamente suas lutas para que suas vozes sejam ouvidas e, por conseguinte, suas pautas sejam atendidas. É a partir desse âmbito que defendo o argumento de que jovens se encaixam a partir da perspectiva rancièriana daqueles que não têm fala e, portanto, de modo geral são frequentemente banalizados nas instituições que frequentam, principalmente porque são pertencentes a um grupo etário carregado de estigmas sociais¹.

Nesses embates, os conflitos sociais são fluentes, seja nas atuações políticas das juventudes, seja nos significados enraizados na sociedade que moldam o que é ser jovem bem como nas inter-relações que estes estabelecem com seus pares e outros agentes. Viver enquanto jovem estudante é estar intrinsecamente imergido em vivências conflituosas sociais.

No âmbito da discussão à crítica da ideia de um *bem comum* social e do *método democrático*, utilizo as contribuições de Schumpeter (1961), nas quais são relevantes para a interpretação teórica do objeto que analiso. A análise do regime democrático se concentra na representação da democracia enquanto *método*, ou seja, um procedimento de escolha de líderes para mediar as questões públicas, especialmente daqueles engajados politicamente na conservação do Estado

¹ Esse assunto será tratado no capítulo 4.

democrático. Esse autor contribuiu significativamente na produção de uma teoria da democracia. No entanto, de antemão podem existir algumas fragilidades teóricas consideradas pelo campo acadêmico, especialmente voltadas às referências da soberania popular e da participação social, e que, num primeiro momento, pode ser paradoxal a essa análise. Porém, não tenho a intenção de discutir amplamente a teoria do autor, pelo fato de não a utilizar na íntegra, mas defendendo seu uso diante de tais fragilidades.

Schumpeter (1961) frisa que a vontade do bem-estar comum não pode ser identificada em geral, pelo fato de haver diferenças de interesses individuais e a lógica do anseio da satisfação coletiva, imperada por teorias utilitaristas, pelo liberalismo e pelo socialismo não ser sustentada. A definição de um preciso bem comum comportaria a narrativa falaciosa da existência de uma estabilidade política designada pela relação entre mercado e sociedade. À medida que reconhece que tais relações são dinâmicas e instáveis, o autor considera justamente o contrário. Por outro lado, na referência da participação social, ele considera necessária à sua minimização no sentido de que ela pode comprometer o exercício da democracia.

No pensamento atual isso pode ser contraditório, pelo fato de não se conceber a democracia sem a participação social dos agentes, especialmente pelo sufrágio. Para o autor, a participação popular diante das relações complexas está contida especificamente no ato de votar por ser o meio pelo qual o povo realmente participa e autoriza seus representantes a governar. Pensar a democracia atual é pensar em formas de participação não conferidas apenas ao sufrágio. No entanto, o destaque à teoria schumpeteriana é dado a partir do contexto político que a abrange: na década de 1940, em um cenário pós- ascensão de Hitler por meio de via eleitoral na Alemanha², no qual o argumento se refere à soberania popular que o elegeu, o povo enquanto agente na edificação do totalitarismo que procederia. Remeto a ideia à análise da conjuntura social atual pela via da democracia enquanto método, circunscrito a partir dos processos eleitorais (SCHUMPETER, 1961), mas desenvolvidos no deleite de cada gestão governamental, de escolhas de estratégias para ação política, bem como de possíveis discursos falaciosos em que a narrativa do

² Além de outros fatos sociais, como a os conflitos entre os países nas primeiras décadas do século, especialmente pelo mote da primeira e da segunda guerra mundiais, que causam instabilidade econômica e política entre as nações (AVRITZER, 2002).

bem comum seja tomada por vários grupos, pela imprensa e pela mídia como a prevalência da vontade popular. Atualmente, há uma tendência à generalização dos discursos entre os grupos sociais, que acabam por polarizá-los, de modo que o viés falacioso não abrangeria apenas os grupos de elite no acompanhamento da competição entre elas (SCHUMPETER, 1961), mas também os grupos populares. Entendo que a falácia circunscreve às ideias ditas totalitárias e generalizantes no sentido de que carregam um sentido que preza a estabilidade política na desconsideração da complexidade das relações sociais.

Na transposição à análise, refiro-me ao método democrático como aquele relacionado aos acordos estabelecidos institucionalmente para o alcance das decisões políticas, a partir dos interesses entre os grupos, circunscritos no âmbito tanto da competição partidária, ou seja, nas disputas entre partidos, mas também nas disputas dos grupos de base popular. As falácias estão contidas no entrelace dos acordos ou desacordos por meio das estratégias políticas desenvolvidas pelos grupos.

O contexto social imperado no ano de 2016 acompanhou a continuidade do movimento político gerado em anos anteriores, em que discursos apresentados pela mídia e pelas redes sociais propuseram encontrar um culpado para a “corrupção” instaurada no Brasil. Discursos de grupos contrários ao Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o Brasil por 13 anos, especialmente para a produção do “golpeachment”³, vinham sendo produzidos e disseminados mais fortemente como o grande vilão dos problemas da nação.

Esse contexto dispara os desentendimentos entre estudantes e governo nos cenários de propostas de reformas educacionais e a partir dele muitas falácias vão sendo construídas sobre o cenário político, inclusive com a ajuda da soberania e da participação da classe média que, por meio de movimentos em prol da saída de Dilma, foram responsáveis pelo totalitarismo do governo vigente. Com a entrada do sucessor, Michel Temer (PMDB), as falácias ganham maior dimensão e amplitude no sentido de estarem conectadas com os interesses da classe média e, por conseguinte, com um novo projeto neoliberal de governo que ainda estava por vir.

Nesse entremeio, mas em movimento contrário, estudantes desenvolveram manifestos nas ruas e nas ocupações de escolas, como uma crítica às novas facetas

³ Expressão utilizada pelo sociólogo Jessé de Souza (2017) em relação a tais acontecimentos.

e falácias do *golpeachment* e ao novo método (anti) democrático que prevaleceria. Tais manifestos também foram alvos de falácias, na medida em que se incitou a disputa entre os grupos, especialmente para que outra racionalidade fosse instituída.

Nesses embates, exaltou-se rapidamente a produção dessa outra racionalidade em contexto de golpe político que objetivou o aniquilamento dos interesses de grupos populares em detrimento de grupos dominantes e conservadores. E, nesse sentido, os manifestos estudantis indicaram a continuidade de participação da juventude da escola pública, ou seja, na luta histórica, por um outro lado também de soberania popular pelo direito à educação democrática.

A compreensão do posicionamento contrário de estudantes sobre as propostas políticas derivadas de um movimento neoliberal, referentes ao Governo Nacional e local, carrega processos estratégicos de ação política, que em suas dinâmicas produzem também sentidos de democracia diferenciados daqueles, na caracterização, portanto, de uma não vontade popular pela produção de um conflito social, bem como os sentidos equivocados construídos por meio das falácias midiáticas os jovens.

As dinâmicas utilizadas e despontadas para o social, quase sempre eram anunciadas de forma distanciada da realidade dos acontecimentos, na produção de sentidos, em que boa parte associava os manifestos não a uma ação democrática, mas enquanto sinônimo de vandalismo e de bagunça. O que percebo, portanto, é a existência de muitas facetas nas falácias entendidas enquanto discursos e práticas produzidas nas quais são decodificadas em um processo impositivo pernicioso por muitos grupos. A soberania popular, portanto, se deu por meio de muitos grupos populares pertencentes a distintas classes sociais e a distintos interesses, ou seja, sem uma vontade comum generalizada.

Nessa dinâmica, o que prevalece é o não estabelecimento social de um ícone do bem comum, porque os interesses dos grupos são apresentados e significados de modos diferenciados conforme a idade, raça, gênero e classe social. A vontade de alguns nem sempre será a de todos, pois dependerá da compreensão do sentido de democracia que é defendida em cada governo, na proporção dos sentidos distintos concebidos na concepção de método. Portanto, apoio a ideia de método para discutir as formas diferenciadas de se entender e praticar a democracia, especialmente na relação entre estudantes e governo, na qual tenderam sentidos distintos destes sobre ela.

Viver em democracia, portanto, não significa dizer que a vontade de todos é genérica e abarcada, muito menos significa a realização da vontade de uma maioria em detrimento a uma minoria, embora esse é o meio mais utilizado como estratégia democrática (SOUZA, 2002).

Nessa perspectiva, a democracia está imbuída em processos de consensos e dissensos, de entendimentos e desentendimentos, de falácias para uns e certezas fatais para outros. Enquanto para os estudantes os manifestos se constituíram como prática da própria política, sobretudo, em um fazer político, o entendimento se fez pelo consenso entre o grupo quanto à generalidade das pautas, mesmo que alguns manifestos tenham assumido características diferenciadas. Em paralelo, o desentendimento ou o dissenso é provocado pela dificuldade de diálogo e de negociação entre estudantes e governo, embora possíveis negociações com outros agentes tenham sido feitas.

Esse sentido revela as contrariedades contidas na democracia, em que o caráter maniqueísta não é inerente nas tramas sociais. E, nessa direção, a participação na democracia é interpelada por relações consensuais ou não, de poder concentrado ou mais distribuído, em um mesmo fenômeno social, nas quais mudam as formas e os espaços democráticos e participativos bem como os significados sobre o que é e como participar.

Na interpretação desses pronunciados teço um dos primeiros axiomas em que esta tese se apoia, sob a ótica das transações em que estudantes perpassam, entendidos enquanto agentes que vivenciam conflitos sociais, sendo, ao mesmo tempo, receptores e produtores de tais, na defesa de interesses políticos nos quais se diferenciam daqueles preconizados pela *polícia* (RANCIÈRE, 1996), entendida enquanto a ordem estabelecida que, por meio da representação do governo impôs políticas sem diálogo, a partir de decisões dominantes com a tendência de coibição da participação, de deslegitimação das pautas estudantis e na tentativa de silenciamento dos manifestos.

No âmbito do consenso e que difere do conceito de desentendimento e dos conflitos, as contribuições são derivadas da perspectiva habermasiana. Avritzer e Santos (2002), na arena da história da consensualização, discutem sobre a moralidade da democracia no apontamento que o Brasil, por ter tido períodos autoritários duradouros, constitui uma democracia com experiências desafiadoras nas questões de cidadania e justiça social.

As desigualdades sociais, políticas e econômicas determinam desafios para legitimar a democracia que torna imperativo o desenvolvimento de ações alternativas para as instâncias representativas por meio de um processo de democratização da própria democracia. No cerne da modernidade, o fortalecimento dessas ações, especialmente após a ditadura, por aqueles que não têm direito de fala, trava-se pela via dos movimentos sociais e pelo papel da própria política, pois firmam relações novas entre sociedade, mercado e Estado.

É na decorrência desse processo que estudantes conquistaram espaços de visibilidade e autonomia registrados na memória histórica do país, especialmente pela constituição da democracia a qual foi fortalecida por redes mais amplas de comunicação na esfera pública, sobretudo, na autonomia dos movimentos sociais, embora essa autonomia amplie também as estruturas administrativas e econômicas no que diz respeito ao viés normativo (AVRITZER, 2002).

Nessa relação da autonomia e da comunicação, o Estado de Direito fundamenta-se em pilares democráticos com a prevalência da garantia da participação social, em que a ação comunicativa é incitada por meio do discurso enquanto direito, na ética discursiva e nas instituições, pois o direito se revela enquanto condição necessária, embora não exclusiva, de solução à crise de legitimidade nas sociedades modernas (HABERMAS, 1984).

A integração social é concebida pelo desentendimento, dada pela ação comunicativa, sobretudo, porque deriva da linguagem a qual direciona a ação e pode sofrer críticas. Por isso, os agentes agem com intenções e pretensões de validade que repercutem no desenvolvimento e na permanência das ordens sociais. A ação comunicativa não seria um procedimento, mas remeteria ao direito enquanto procedimento do mundo da vida orientada pelo entendimento. O mundo da vida fundamenta um saber holístico, do dia a dia, relacionado a uma totalidade de convicções, de certezas das quais não podem ser demonstradas objetivamente, mas que os interlocutores recorrem sempre para solucionar problemas de desentendimento (HABERMAS, 2012).

Para Habermas (2012), na modernidade, as normas não podem mais ser baseadas na razão prática, a racionalidade viria com a comunicação na proposição de que esta legitimaria a ordem racional. Essa menção possibilita que as interpretações dos fatos sejam variadas quanto a uma realidade natural e social bem

como os valores também variariam. O consenso, portanto, figuraria no acordo normativo.

Nesse contexto, por exemplo, é que a ação comunicativa fundamenta os acordos e as negociações realizadas entre estudantes nos manifestos, seja em decisões coletivas no interior das ocupações bem como nas dinâmicas participativas nas ruas. O entendimento se deu, portanto, nas decisões coletivas quanto às formas de organização e nas escolhas de estratégias desenvolvidas na interação em espaços públicos.

No sentido da integração social, os espaços públicos podem ser entendidos enquanto esferas de interação com o intuito de formar consensos entre os que ouvem e os que falam por meio de argumentos cabíveis. Ou seja, os espaços públicos são ambientes comunicativos, pois possibilitam formas de interação nas quais a exigência da ampliação comunicativa é sustentada. Pela via dessa ampliação, os agentes averiguam suas pretensões de validade sobre o mundo e constroem espaços de diálogos, de acordos, de críticas e de entendimento entre os pares. Os padrões morais e éticos perpassariam as práticas discursivas incitadas nas esferas públicas. Essas práticas revelam possíveis dinâmicas e mecanismos à formação da emancipação dos agentes na modernidade. Os espaços públicos utilizados pelos estudantes foram as ruas, as escolas e as praças e por meio deles que proferiram suas vozes em movimento de contraordem.

Em linhas diferenciadas das de Rancière, Habermas preconiza a via da ação comunicativa como potencial consensuador dos conflitos uma vez que, os dissensos podem ser discutidos a ponto de que pela racionalidade os interlocutores possam chegar a um consenso. Enquanto para Rancière, os conflitos não são solucionados por uma racionalidade que exime os interesses individuais e coletivos, pois possuem posições diferenciadas de poder, para Habermas, mesmo tendo necessidades diferentes, por meio da intersubjetividade, os sujeitos podem idealizar e atingir o entendimento. Portanto, na compreensão de que o consenso e o desentendimento se complementam e são produzidos de forma relacional, em um mesmo fenômeno social, considero imprescindível utilizar ambas as perspectivas.

No processo do ato comunicativo, os interlocutores objetivam a compreensão daquilo que se fala, para se fazer entender ao ouvinte. Sobre essa perspectiva, o entendimento exige a aceitação e a compreensão dos envolvidos no agir comunicativo.

A racionalidade do uso lingüístico orientado para o entendimento mútuo depende então de os atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio deles, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilocucionários (HABERMAS, 2004, p. 108).

Portanto, o ato da fala é legitimado quando o falante apresenta suas razões no sentido de validar o que foi dito.

Nesse sentido, a participação política, para além das instituições e das ruas, também foi fortemente incitada pelas redes sociais, como ponto comum da comunicação dos agentes. Esse meio se consolidou como o mais utilizado. E nessa dinâmica, a ampliação das formas de participação não institucionalizadas se dá à medida que as vias de comunicação também se propagam. As redes sociais se constituíram como meios reconhecidos e legitimados pelos estudantes para a participação política. É relevante também considerar que os fluxos das mensagens derivadas das redes sociais favoreceram o desenvolvimento crescente de visibilização das pautas estudantis, além de que a participação se construiu no campo virtual, na precedência aos movimentos nos espaços públicos. Essa comunicação virtual possibilitou que a maioria dos envolvidos se concentrasse nos espaços públicos pelo entendimento mútuo.

No âmbito dos movimentos sociais, fomento a discussão sobre a organização política democrática em enlace com os movimentos sociais, especialmente o estudantil e a soberania popular (TOURAINÉ, 1996), a partir de um sistema democrático ainda pouco consolidado e que enfrenta crises na modernidade e que, mesmo na ampliação de espaços participativos sofre consequências das desigualdades advindas de processo de escravização (SOUZA, 2017).

Tais considerações otimistas que discuto a partir do referido autor são relevantes para se pensar as possibilidades que o Brasil alavancou nos últimos vinte anos, e sobre as quais o aumento de oportunidades sociais se tornou mais equânime para grupos desfavorecidos, bem como esses mesmos participaram mais ativamente. Mesmo diante da limitação existente na democracia brasileira, o avanço no que diz respeito à representatividade e soberania popular se deu. Embora considero que a soberania não é contínua e permanente, ela se encontra em um ciclo histórico de continuidades e rupturas, em que os acordos dependerão do método democrático em voga e das relações de poder fomentadas entre os grupos.

Nesse sentido, atrelo a ideia de soberania na discussão trazida por Avritzer (2018), de que a democracia no Brasil é corporificada em movimento pendular, no sentido de que, periodicamente, a institucionalidade brasileira pode abarcar meios democráticos por vias eleitorais, mas também por não democráticos. A transposição social para o Estado democrático no século XX é marcada pela ação de muitos agentes que vivenciam tentativas de negociações, diálogos e imposições derivadas de conflitos sociais, em um frenesi que comportou, ao mesmo tempo, um estreitamento democrático, e também a busca pelos agentes das possibilidades de mobilizações para superar essa condição.

É relevante trazer o significado da visão pendular para compreender o fenômeno social que se inicia em 2013, relacionado à crise da democracia. Essa visão envolve uma concepção empírica e outra normativa. Muitos momentos históricos no Brasil são acompanhados de um partilhar de interesses entre elite e massas e isso amplia a perspectiva da soberania popular na luta pelos direitos sociais. As eleições de 1945 permitem novas oportunidades no país, bem como a conjuntura de 1985 a 1988 incita a lógica de uma continuidade democrática, pela qual a ideia é reforçada a partir da ampliação das vias eleitorais e divisão de poderes. “Infelizmente, os eventos que vêm ocorrendo no país desde 2013 apontam que estávamos apenas surfando na crista da onda democratizante que provavelmente está chegando ao seu final” (SOUZA, 2018, p. 275).

O exercício analítico consiste na consideração da regressão democrática nesses momentos históricos por meio de divisões políticas e de crises econômicas como as de 1954 e 1964, com projetos políticos distintos entre os governantes. Na década de 1990, a impressão era a de que a mudança prevaleceria após a CF de 1988 (SOUZA, 2018).

Assim, tivemos eleições sem contestação dos resultados em 1989, 1994, 1998, 2002, 2006 e 2010, perfazendo o ciclo mais longo da história do Brasil sem contestação de resultados eleitorais. No entanto, na eleição de 2014 essa tradição se mostrou menos estável do que se supunha. (SOUZA, 2018, p. 276).

Como supracitado, é a partir de 2013 que uma representatividade popular de ataque àqueles grupos que elegeram Dilma é ampliada, de modo que encontramos várias frentes populares distintas.

No panorama da democracia atual no viés da soberania popular, por meio da ampliação da participação, as proposições de Touraine (1996) elucidam uma perspectiva otimista da democracia. Para ele, há três dimensões que necessitam ser mantidas numa interdependência para que esta seja exercida, mas que não devem ser delimitadas exclusivamente como ações tomadas pelo Estado. O respeito pelos direitos fundamentais, a representatividade dos dirigentes e a cidadania constituem tais dimensões. Na questão da representatividade, os agentes políticos, governantes, são instrumentos para os agentes sociais e o pluralismo é característico da democracia, uma vez que a sociedade é culturalmente diversa e, portanto, a representatividade deve permear esse pluralismo.

Nessa relação, as dimensões permeiam aproximações diretas bem como oposições. A cidadania pode opor-se ao âmbito dos direitos universais, pois a consciência de estar filiado não se refere a uma sociedade ou nação, mas sim revela integração social a uma história, a uma cultura como também com territórios em que as fronteiras estejam sendo zeladas por opositores ou aliados. A realização de cada uma se torna profícua na realização das outras.

Com isso, a resistência política exige consentimentos e responsabilidades dos agentes. Para assegurar a representatividade política do Estado de Direito, a sociedade se minimizaria diante do mercado, pela busca da consolidação destes direitos, inclusive os de participação, na promoção de um distanciamento da lógica do mercado. Da mesma forma, a cidadania afirma a diversidade e os direitos sociais em detrimento a uma identidade comunitária. No entanto, como aponta o próprio autor: “não existe qualquer equilíbrio ideal entre as três dimensões da democracia”. (TOURAINÉ, 1996, p.46).

A soberania popular necessitaria ser prioridade em relação aos poderes executivo, legislativo e judiciário. Touraine (1996) afirma que mais relevante na sociedade é saber discernir três categorias: sociedade civil, sociedade política e Estado. A ligação entre elas é o que definirá o princípio de soberania de modo que a sociedade será democrática se a influência se der pelos agentes que orientam seus representantes que controlariam o Estado. Ao inverso, não se consolida a democracia, pois, esta

define-se não pela separação dos poderes, mas pela natureza dos elos entre sociedade civil, sociedade política e Estado. Se a influência se exercer de cima para baixo, não existirá democracia; pelo contrário, chamamos

democrática a sociedade em que os atores sociais orientam seus representantes políticos que, por sua vez, controlam o Estado. (TOURAINÉ, 1996, p.51).

A autonomia da sociedade civil e seu distanciamento do Estado é o que permite gerar a sociedade política. O Estado exerce o papel de defender a memória coletiva e proteger as minorias. Também reconhece os interesses das classes e as subordina nas relações de força na sociedade civil na defesa da ideia de que a autonomia em relação à vontade popular deve ser mantida pelo Estado, por dois meios: a independência e profissionalização dos funcionários e pelo controle da efetiva constitucionalidade das Leis que definem os processos decisórios. Por isso afirma que,

somente o sistema político tem o encargo de fazer funcionar a sociedade em seu conjunto, combinando a pluralidade dos interesses com a unidade da lei, estabelecendo relações entre a sociedade civil e o Estado. (TOURAINÉ, 1996, p.67).

Sob essa perspectiva, na reflexão da gestão anterior ao *golpeachment*, o Estado avançou em sua representatividade, sobretudo, na ampliação dos direitos sociais. O mercado continuou ativo e permaneceu em processos decisórios, no entanto, o cenário social ganha formatos diferenciados em que, de fato, a participação estava em voga até 2013. Neste ano, a soberania popular acontece por vários grupos, estudantes e movimentos sociais que defenderam as pautas de ampliação dos direitos sociais, como a necessidade de baixas tarifas para transporte público e passe livre para estudantes. Em paralelo, se destaca a representatividade da classe média que também estava nas ruas, na organização de manifestos que destacavam pautas relacionadas à “hipocrisia” da atuação de políticos de vários partidos e sobre “a corrupção existente a cargo do PT”.

Em 2015, essa mesma representatividade incita o sentimento de intolerância entre grupos por meio do discurso da existência da imoralidade quanto às pautas de direitos humanos, defendidas e asseguradas no governo PT.

Em 2016, no conjunto de tais manifestos e juntamente a bancadas políticas religiosas fortes⁴ privilegiadas nas posições políticas, a soberania da classe média é

⁴ No capítulo 4 aprofunda-se a discussão sobre os manifestos e o cenário político da época.

atingida por meio do impeachment de Dilma, baseado em argumentos fracos que serviram para ocultar alianças políticas planejadas e acordadas para o objetivo do desbanque da presidenta e, por conseguinte, do PT. Neste ano, ocorrem conflitos entre o congresso nacional e o judiciário (AVRITZER, 2018), além das ocupações de escolas e universidades, bem como os manifestos de ruas contra as reformas educacionais. Esse frenesi político é o que define o *golpeachment* (SOUZA, 2018).

Em parceria com a soberania popular, no poder judiciário, conflitos são visibilizados no ano de 2017, mas que diferentemente apresentam ações políticas objetivas e efetivas, resultantes de demanda proferida pela classe média neste ano.

um conflito *interna corporis* ao Poder Judiciário acerca da corrupção que terminou com a proibição da assim chamada “condução coercitiva” em dezembro de 2017, um dos instrumentos “jurídicos” amplamente utilizados pela Operação Lava Jato. A todos esses elementos institucionais se soma um conjunto de elementos extrainstitucionais, tais como os enfrentamentos nas redes sociais entre esquerda e direita, o novo nível de repressão dos movimentos populares e padrões renovados de violência policial que culminaram com a intervenção federal no Rio de Janeiro em fevereiro de 2018 e a designação de um general como chefe da segurança no estado. (AVRITZER, 2017, p. 247).

No desenvolvimento da modernidade predomina a crise social das instâncias políticas e sociais, além de que, no Brasil esta crise é acompanhada do golpe político, que enalteceu a fragilidade do sistema democrático ao produzir tensões para com as demandas populares de grupos desfavorecidos. Em geral, a crise que envolve o mundo, de fato, evoca nova ordem mundial pela nova direita, ativa a economia globalizada, a fragmentação das ideias e a privatização desenfreada, pelas quais a soberania dos grupos desfavorecidos é reduzida e o Estado é pressionado. Nessa conjuntura, a democracia e o espaço público estão à mercê de uma fragmentação da sociedade remetida à defesa da cultura e ao exacerbado consumo de massa (AVRITZER, 2017).

A dificuldade aumenta entre a relação cultural democrática e a ação dos agentes, pois diminui a percepção que se tem sobre o outro. A democracia é exercida pelo reconhecimento dos sujeitos no sentido de favorecer a formação destes e o fortalecimento da cultura. Essa relação se consolida por meio da esfera política, por espaços de debates nos quais todos tenham iguais condições de participação para o tratamento de questões de interesse público, porém, com a variedade de sentidos e valores (TOURAINÉ, 1996).

No desenvolvimento da cultura democrática, portanto, se reduzem as possibilidades de fragmentação, no que diz respeito à exaltação de uma dimensão particular e com formas de dissociação. Por outro lado, não adianta apenas produzir condições institucionais de liberdade, é necessário consolidar valores universais que sejam compartilhados nas diversidades sociais e culturais, para que o indivíduo combine o singular e o universal, a subjetividade e a racionalidade num processo de reconhecimento das capacidades de ação do outro na relação consigo.

(...) um regime democrático se baseia, portanto, na existência de personalidades democráticas e seu principal objetivo deve ser a criação de indivíduos-sujeitos capazes de resistir à dissociação entre o mundo da ação e o mundo do ser, entre o futuro e o passado. (RANCIÈRE, 1996, p.176).

Em paralelo, a consideração se volta a prezar a autonomia e a liberdade no fomento à compreensão de que os sujeitos são agentes da história moderna e não como vítimas da sociedade. Na égide desse racionalismo, a ação do agente recai na destruição da dissociação, ou seja, na junção da força da unidade que envolve suas necessidades individuais, a vivência no social, a participação no campo político e em processos decisórios.

Essa proposição se torna o mote nos manifestos estudantis no que diz respeito à força do coletivo instituída por meio das inferências individuais daqueles que pertenciam aos grupos que foram às ruas e participaram das ocupações. Na relevância de que o fazer político fomenta a vivência entre o grupo e move os princípios coletivos nas decisões, as ideias que eram dissociadas assumem uma direção de coletividade.

Pelo caráter do rompimento da ordem policial pelo comando da ordem política, o desentendimento evoca o deslocamento dos discursos e dos objetos, entendidos como determinados e convencionais na hierarquia do social, e os ressignifica na inventividade da comunicação, ou seja, na produção de novos argumentos e manifestações que revelam outras interpretações de um mundo possível, que entendo aqui como a ocupação de espaços públicos, ruas e escolas as quais foram reconfiguradas pela ação política de estudantes com a possibilidade de provocar no âmbito da percepção, a heterogeneidade de sujeito e do objeto (RANCIÈRE, 2010).

De fato, a democracia se constitui enquanto uma política do sujeito, plausível para o exercício da liberdade, da autonomia e para a prática da resistência. Discutir a democracia, portanto não se restringe prioritariamente à referência de apelos

normativos (HABERMAS, 1991), mas na questão que circunscreve a atenção dada à esfera cultural bem como nas instituições, nos direitos sociais, na divisão dos poderes, na representação, na participação dos sujeitos e na resistência contra normas impostas. Está circunscrita no princípio moral de recurso que busca legitimar a vida democrática galgando os interesses daqueles sem poder na sociedade (TOURAINÉ, 1996).

A vida democrática em prol dos sem poder emerge antes dos princípios de justiça e de liberdade de que do Estado de direito. Por essa razão, a modificação do Estado de direito depende da força política e social. No entanto, as formas políticas e jurídicas se direcionam na contramão do poder das demandas sociais que colocam em xeque a supremacia de grupos dominantes.

Não é somente a atribuição dos mesmos direitos a todos os cidadãos; é também um meio de compensar as desigualdades sociais, em nome de direitos morais. De modo que o Estado democrático deve reconhecer aos seus cidadãos menos favorecidos o direito de agir, no quadro da lei, contra uma ordem desigual de que o próprio Estado faz parte. Ao limitar seu próprio poder, o Estado está também reconhecendo que a ordem política tem como função compensar as desigualdades sociais. (TOURAINÉ, 1996, p. 37).

É sobre o cenário de supressão das demandas por uma “ordem desigual”, bem como na regulação de políticas que não favorecem o direito para todos e todas, que o Brasil desbarranca diante das conquistas de direitos sociais que ainda tínhamos a porvir, a partir do governo, regido na época após *golpeachment* de Dilma Rousseff, Michel Temer. Entendo por “esse” governo e a posteriori, um núcleo composto por políticos, técnicos e agentes de diversos setores, sem espaços de participação da sociedade civil, nos quais determinam políticas destinadas a determinados grupos com efeitos segregadores. Dentre esses grupos, os jovens estudantes.

A não contemplação do diálogo com estudantes e a imposição de políticas educacionais se direcionam ao detrimento do direito à educação bem como no não incentivo à participação social e política de estudantes, desde 2013 até a atualidade, especialmente com o governo de Jair Bolsonaro, que considera estudantes como “baderneiros”⁵. Enquanto para as elites, as políticas propostas propiciam uma

⁵ Para mais informações: <https://catracalivre.com.br/dimenstein/bolsonaro-aposta-no-caos-e-prepara-armadilha-aos-estudantes>.

reestruturação política, produtiva e econômica, por outro lado, o lançamento de reformas educacionais propõe um sucateamento na qualidade de educação e o enfraquecimento do princípio da gestão democrática.

E por tais mobilizações e lutas, políticas sociais foram legitimadas pela ação democrática, por meio de novos dispositivos que canalizaram a participação política de agentes no sentido de fomentar a intervenção em processos decisórios, sobretudo, pela visibilidade das pautas dos movimentos sociais e a produção de canais de intervenção direta nos setores articulados da sociedade. No Estado de Direito, a implantação de tais políticas necessita estar fundamentada em um efeito reparador a grupos desfavorecidos e estigmatizados e, especialmente por conta das desigualdades sociais produzidas no país. A efetivação dos direitos sociais, portanto, encerra em si o sentido de continuidade da ideia da existência de “um bem comum” social. Não há como declarar esse sentido quando interesses e necessidades sociais tão diferentes de tais grupos são emanados e profanados por aqueles que não compactuam das mesmas, por aqueles que proclamam suas ideias e seus dogmas em nome de uma ordem e de um progresso para os mais favorecidos.

Foi por essa perspectiva que as manifestações de estudantes permitiram com que muitos proferissem suas vozes em direção contrária às tais propostas políticas neoliberais lançadas a favor de uma nova ordem, no fluxo de comunicação incitada pelo rastro dos movimentos desenvolvidos em épocas anteriores.

Este estudo, portanto, considera os manifestos desenvolvidos no ano de 2016, como relevante prática política, na qual muitos estudantes aprenderam o que é política, no ocupar das ruas e das escolas, como também exerceram sua cidadania por meio da condição social de estudante. Também elege como primazia fundamental, as relações de poder implicadas nos discursos e práticas entre estudantes, seus pares, outros coletivos e governo nas quais, por vezes, perpassam e se sobrepõem ao princípio democrático, seja nas represálias de mobilizações políticas, como também, na expressão de sentidos democráticos heterogêneos.

Por outro lado, mesmo diante de tais considerações, as mobilizações nas ruas em 2013 e nos movimentos de estudantes nas ocupações de escolas e ruas enquanto ação democrática revelam não apenas o conhecimento e a rigorosidade política nas pautas que defendiam. Muitos aderiram pelo ímpeto do fervor nacional na época, em que boa parte de grupos da classe média e, ao mesmo tempo, jovens trabalhadores

assalariados, jovens não trabalhadores e estudantes da escola pública ou jovens não estudantes saíram às ruas.

Um dos diferenciais entre os movimentos de estudantes de 2016 e das mobilizações de 2013, com diferentes grupos envolvidos, além de estudantes, consiste na questão de que, os manifestos de 2016 foram intencionados e acompanhados de leituras, debates e estudos que permitiram a muitos estudantes compreenderem as mudanças sociais que aconteciam no país, especialmente no âmbito da educação. É justamente aí, que tais manifestos carregam as contradições do próprio método democrático, mas antes são imbuídos de um caráter pedagógico, à medida que, pela possibilidade de exercerem a unidade da autonomia de si mesmos enquanto grupo estudantil, se fez político. As relações democráticas desenvolvidas nos manifestos se caracterizam, portanto, pelo mote do conflito social. Como relação, por vezes, precede de negociações e acordos entre os grupos (governo e estudantes), os quais são sustentados por meio da ação comunicativa, na busca da legitimação de interesses e anseios comuns a partir do prisma de cada grupo, e que, de fato, indica a não corporificação de uma vontade comum generalizada. Outras vezes, foram resolvidas pelos embates e enfrentamentos, sem a luz do entendimento, por meio de diálogos ou não, com poucas possibilidades de consensos, quando ocorrem imposições ideológicas exclusivamente advindas do governo, as quais tentam inverter os sentidos para a sociedade das pautas defendidas pelos estudantes, como também, as relações estabelecidas nas mobilizações. Os embates e dissensos ocorreram no interior de um mesmo grupo, ou seja, entre os próprios estudantes, mas também pela instabilidade política do governo.

É relevante frisar que esse evolução não ocorreu de forma sequencial, pois está inserido no processo comunicativo que provocou os enlances e ou desencontros entre estudantes e governo. A FIGURA 1 apresenta um esquema dos conflitos sociais em tais relações.

FIGURA 1 - RELAÇÕES ENTRE O CONFLITO SOCIAL, A VONTADE NÃO COMUM, O CONSENSO E O DISSENSO NA AÇÃO DEMOCRÁTICA



FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Nesse sentido, ressalto que os conflitos se deram prioritariamente por meio das estratégias discursivas e práticas que o governo implantou referentes às políticas que não prezaram o direito à educação, e pela não aceitação e indignação dos estudantes, se estabeleceram tais embates políticos ideológicos, que afetaram várias instituições e agentes envolvidos. As relações de poder perpassadas nas formas de participação desses agentes variaram com as posições que ocuparam na tessitura social, bem como pela produção de significados e discursos que se legitimaram facilmente conforme tais posições, uma vez que as racionalidades são oriundas de interlocutores e lugares diferentes. Nesse âmbito, incluo as falácias atreladas aos discursos de agentes pertencentes a posições privilegiadas na ordem policial, pois esses discursos são facilmente propagados no senso comum e legitimados rapidamente.

Pela explicitação de tais aportes teóricos, considero necessária a elaboração de um quadro que apresente ao leitor, de forma sintética, os conceitos já apresentados. Eles incitam importantes reflexões para se pensar a complexidade dos fenômenos sociais do Estado brasileiro e as dinâmicas que deles são apreendidas, tais como o objeto de estudo desta tese. Nessa inerência e flexibilidade das relações sociais, reitero o imperativo da dificuldade de extração total de impressões do fenômeno social estudado. Por isso, a necessidade de entrelaçamento de tais

conceitos para o exercício analítico e compreensão das relações entre democracia, juventudes, participação e políticas nos referidos manifestos. O QUADRO 1 apresenta os autores utilizados, os conceitos principais, suas definições e o diálogo à luz do objeto estudado, pelos quais desenvolvo hipóteses que serão cotejadas a partir das questões desenvolvidas por meio do método da entrevista semiestruturada.

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE AUTORES, CONCEITOS E HIPÓTESES

Autores clássicos	Conceitos utilizados na tese	Definições	Diálogo com o objeto de estudo: hipóteses
Rancière	Democracia: conflito social e bem comum	Na democracia, o conflito social não é negociável. O desentendimento evoca um não bem comum. O Conflito é entendido como uma característica inerente à democracia.	A gestão das políticas educacionais impostas pelo governo, sem o devido diálogo, fere o princípio democrático de participação e, gera descontentamentos de estudantes, que defendem seu direito à educação e de participação social.
Schumpeter	Democracia: método e vontade popular	A democracia é um método, um procedimento de escolha e, portanto, torna-se difícil a generalização de uma vontade geral.	Estudantes carregam sentidos democráticos sobre as políticas educacionais, educação e democracia, diferenciados daqueles apresentados pelo Governo e escolhem métodos democráticos e participativos de enfrentamento.
Habermas	Esferas públicas e a ação comunicativa	Paradigma da comunicação. Por meio da ação comunicativa entre os agentes, os acordos e negociações foram consensuados.	Estudantes são agentes que buscaram o consenso pelo entendimento, pela defesa de seus interesses, por meio do diálogo, na tentativa de acordos e de negociações, entre pares e com o Governo.
Touraine	Democracia, movimentos sociais	Soberania política e autonomia:	Na democracia, os manifestos estudantis representaram um movimento pelo qual os estudantes desenvolveram dinâmicas sociais autônomas, na representatividade de soberania popular, na defesa de seus interesses, especialmente pelo direito à educação e de uma gestão democrática das políticas educacionais.

FONTE: elaborado pela autora (2020).

Neste contexto teórico, portanto, é que sustento os argumentos sobre o cenário político para a análise do objeto, especialmente na ênfase da existência das contradições sociais como princípio ativo das relações desenvolvidas na democracia e, por conseguinte, nos manifestos estudantis. Contradições estas, aqui corporificadas como parcelas de desentendimentos, dissensos, consensos e entendimentos que geram os conflitos sociais por meio da relação comunicativa vivenciada. Dessa forma,

não visualizo esses conceitos isolados para tratar a democracia, pois esse enlace é que constitui as parcelas de discussão para compor a integralidade do objeto.

3 DIREITA OU ESQUERDA? VOLVER!

(...) esse ódio ao PT agora, que todo mundo fica ligando, eu não entendo em que momento que foi que ser defensor de uma causa social se tornou ser petista, ou ser de esquerda entendeu? Você não pode reivindicar alguma coisa e ter outra opinião, como assim?

Gabriel

O título desse capítulo indica a veemente interrogação demarcada no Brasil, em especial no período que precedeu as eleições presidenciais em 2018. A grande questão, nesse ano, consistia não apenas, na dúvida costumeira que permeia os sujeitos frente a um processo eleitoral referente à escolha do possível candidato e candidata a votar, mas expressivamente fundamentada na afirmação contundente e calorosa, em quem e em qual partido não votar. Na fala supracitada do estudante Gabriel, se percebe a marca da trama partidária evocada, a qual norteia a discussão desse capítulo que elucida a configuração do contexto específico, denominado por ele, como *momento*.

Vários momentos são disparados fortemente, a partir de 2013, nos quais provocam uma polarização partidária ampliada em que diversas mobilizações de vários agentes ganham destaque no país, uma vez que se mantiveram além do referido ano, em 2018, na prévia das eleições e, em 2016, com manifestos exclusivamente estudantis, que diziam respeito aos embates provocados por diferentes pautas defendidas, bem como o senso reacionário dos grupos envolvidos e as relações constituídas entre tais. Esses momentos, portanto, se intensificaram e provocaram movimentos sociais caracterizados como diversos e complexos, à medida que permitiram o entrelaçamento de vários e diferentes agentes, ideias e dinâmicas correlacionadas.

A discussão volta-se especialmente para a participação dos agentes envolvidos na trama política, nas disputas de interesses e nas propostas anunciadas de reformas educacionais após a entrada de Michel Temer na presidência. No que se refere a essas disputas, discuto sobre os discursos e práticas preconizadas pela

sociedade a partir de agentes políticos que incitaram fervorosamente a luta partidária de ideologias políticas, sendo um deles, as bancadas políticas - religiosas, que ganham destaque na produção de discursos apocalípticos, que fomentam um caráter ortodoxo análogo à época positivista, do ensejo da “ordem”, e do “progresso” do país, pela junção das categorias, pátria, família e Deus.

Compreender esse movimento é de extrema relevância para o entendimento da “crise” que se instaurou e que se retroalimentou com a contribuição de discursos inversos e intencionais no almejo de um golpe de Estado, pelo qual desencadeou a formulação de propostas de emendas constitucionais conservadoras e, por conseguinte, grandes protestos nas ruas, no Congresso Nacional, em Câmaras de Vereadores e em ocupações de escolas e universidades.

Para tanto, a discussão desenvolve-se a partir da identificação de alguns movimentos específicos observados no período em destaque, os quais elejo como chaves interpretativas para tratar a atual conjuntura política:

QUADRO 2 - CHAVES INTERPRETATIVAS

Chaves interpretativas	Propagação e visibilização de discursos e práticas conservadoras fortalecidas por discursos políticos, midiáticos e religiosos que se retroalimentam por meio de uma pregação constante como “certezas”, selecionadas e neutras de ideologias.
	Essas certezas provocam uma inversão de valores nas relações sociais que legitimam um processo de desnaturalização e naturalização de valores e ideias.
	Pelos discursos e práticas políticas há uma desvalorização dos propósitos dos movimentos sociais, de cunho persuasivo e banalizador que tende a invisibilizar a luta histórica e emancipatória desses movimentos na luta por avanços dos direitos sociais. Dentre os movimentos, está o movimento estudantil.
	Marca de polarização e demarcação de um padrão discursivo maniqueísta que, persuasivamente atribui sentidos na definição de identidades partidárias, na disputa entre vertentes políticas de partidos da esquerda e da direita.

FONTE: A autora, 2020.

Desenvolvo, portanto, a discussão sobre o contexto democrático nacional e defendo a hipótese de que no Brasil, prevalece uma tendência de mudança

paradigmática no campo político de vertente ortodoxa, a qual é fundamentada por discursos e práticas que recaem ao incitamento do “progresso” econômico por meio de outra “ordem” social, legitimados pela ampliação da ação do mercado concomitante à restrição da participação do Estado de Direito. Esses discursos e práticas por alguns grupos são fundamentos para uma moralidade conservadora e ortodoxa que afeta diretamente a elaboração de políticas públicas, em especial, as educacionais.

Entendo esse cenário como parte de um projeto intencional de governo, que utiliza a falácia de que suas ações se voltam para o avanço da democracia, todavia nelas prevalece um *modus operandi* segregador, que suprime a participação e os direitos sociais de grupos desfavorecidos e os segrega por meio de discursos que pregam uma moralidade perversa e dita como ideal, no sentido de entender os direitos sociais no âmbito da conquista dos privilégios pelo mérito e pela conduta por ações de “bem” a serem alcançadas.

3.1 O RETROCESSO PELA ORDEM CONSERVADORA

A relação entre progresso e ordem no país, estampada, inclusive, no símbolo nacional, remete, para além da exclusivamente Comteana, a uma ressignificação conforme os interesses políticos no país, seja por meio de uma interpretação sociológica que, centraliza o poder na formação de uma elite política imperial que exerceu o domínio no país (CARVALHO, 2008), seja pela definição da organização social via estamento burocrático (FAORO, 2001), e ou pela a compreensão de que resultamos de uma herança escravocrata e não portuguesa.

Para as primeiras proposições, no Brasil republicano do século XIX, essa forte influência da formação de uma elite patrimonialista brasileira (FAORO, 2001), idealiza a construção da própria ordem (CARVALHO, 2008) enquanto princípio social intrínseco à lógica do Estado. As elites, antes formadas por filhos e netos que se formavam em Direito em Coimbra, perpetuam uma herança econômica e política que, hoje, se mantém, por grupos de empresários, por uma polarização de partidos políticos, ambos, nem sempre com formação, mas também por sujeitos jurídicos que, com formação, demandam interesses comuns entre eles. A ideia da predominância de uma herança portuguesa é que constitui o patrimonialismo (FAORO, 2001).

Em conjunto a isso, existem relações sociais mantidas até hoje, no Brasil, derivadas de padrões de sociabilidade escravagistas, configurados pela violência

simbólica aos desfavorecidos e a exclusão de valores culturais desses grupos (SOUZA, 2018), considerados imorais no cerne desses padrões. O que permite considerar que as relações de poder existentes advêm, não exclusivamente, de uma elite que está predominantemente no Estado (SOUZA, 2018).

Nessa perspectiva, considero as proposições desses autores para fundamentar a concepção de Estado e de sociedade, com fortes marcas em sua composição, de patrimonialismo, especialmente pelo formato organizacional e da manutenção de famílias tradicionais que se perpetuam no poder e que ganharam espaço de visibilidade no âmbito jurídico e na política, mas também pela ênfase do processo de escravidão como mote principal da manutenção das desigualdades no país, a partir da continuidade das formas de exploração e de dominação nas relações sociais, mesmo que caracterizadas sob outras vestes.

Na proposição da ordem e do progresso, o princípio preconizado tão fortemente nos vislumbres do paradigma positivista do século XIX funda espaços, práticas e discursos, e lança um projeto social com ideais que englobam os âmbitos da saúde, educação, trabalho e segurança social, mas num sentido de “restaurar” a sociedade. Predomina nas últimas décadas do Império até a primeira República. O mote republicano é fortalecido em 1870, por meio da origem do Partido Republicano, o qual influencia as tomadas de decisões políticas da época. Tal vertente é amparada nos argumentos de Augusto Comte, no entanto, toma contornos diferenciados para seus seguidores, na ramificação de duas vertentes, seja a ortodoxa, que segue princípios comtianos em sua fase religiosa e os heterodoxos, que consagram a ciência e a filosofia preconizada por este. Obviamente muitas deturpações foram produzidas de modo a gerar interpretações sobre o sentido de progresso e da ordem.

No século XIX, os republicanos ocupavam diferentes posições e plasmavam a ideia do processo de modernização, no abarque de todas as instituições da época. Na consideração da relevância de instaurar a República, o ideal positivista foi difundido na sociedade brasileira como uma perspectiva de legitimidade para o bem social, no sentido de uma ideia de vida positiva.

A Associação Positivista Brasileira teve um papel forte na construção de discursos que preconizaram o sentido da existência de uma moral em declínio, inclusive com influências nas decisões governamentais. O ponto relevante consiste na questão de que o contexto social da época se interpelava nos percalços e segregações derivadas do processo de escravidão, perpetuado no decorrer da

sociedade por meio de um racismo simbólico, silenciado e institucionalizado (SILVA, 2005; MUNANGA, 2006).

Em proporção semelhante, a partir de 2016, mesmo com a diferenciação do contexto social, uma característica determinante em ambos os momentos históricos, são as disputas de interesses políticos e a manutenção do poder para alguns que perpetuam as desigualdades sociais, fortalecida pela proliferação de intensos discursos conservadores com propósitos análogos, uma vez que a justificativa é a de “reformular o Brasil” ou “salvaguardar preceitos imorais”. Mas, o que compõem a imoralidade e há quem é imoral?

O repertório discursivo é transposto para a atualidade, a qual é lapidada conforme os preceitos de uma ordem que, em recomposição, institui no campo da política, o ideal de uma “nova República” com base jurídica e ortodoxa.

3.2 A *PÓLIS VISTA* “ENDEMONIADA” PELAS BANCADAS DITAS “EXORCISTAS”: MOVIMENTOS IDEOLÓGICOS CONSERVADORES

As demandas advindas dos movimentos sociais e a garantia de direitos são visibilizadas nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por meio de políticas específicas, implementadas nas gestões que perduraram de 2002 a 2016. No campo das políticas, especialmente as educacionais, houve um considerável aumento de políticas⁶ voltadas para a inclusão, diversidade e direitos humanos (MOEHLECKE, 2009). O ponto de partida consistiu, portanto, na construção de um ideário que minimizasse as desigualdades sociais e educacionais, bem como expandisse a participação social de todos os setores da sociedade civil.

⁶ A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução nº1, de 17/6/2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação. O Decreto nº 5.296/04, referente ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência, e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais. O Projeto de Lei nº3.627/04, que destina um percentual de vagas nas IFEs para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas. O Projeto de Lei nº 7.200/06, que propõe uma reforma para a educação superior brasileira, em que se estabelecem, entre outras coisas, políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH –, de 2003, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Programa Brasil Sem Homofobia, em 2004 (MOEHLECKE, 2009).

Anterior a esse período, nos anos de 1995 a 2002, com o presidente Fernando Henrique Cardoso, o projeto de país encabeçou uma política voltada a privatizações no atendimento aos objetivos do capital, em especial a Reforma da Previdência, em paralelo à implementação de programas de caráter assistencialista (CALIL, 2013).

Com o governo PT, aumenta a esperança da classe trabalhadora pela perspectiva da luta de classe consolidada pelo histórico do partido. O compromisso explícito de Lula da Silva consistia, também no pagamento integral dos juros da dívida pública bem como, na implementação de políticas de diversidade no campo educacional (MOEHLECKE, 2009).

No governo de Dilma Rousseff, essas políticas tiveram continuidade, inclusive, ao fomento de espaços participativos para os movimentos sociais. No entanto, outras questões desfavoráveis compuseram o cenário social em relação à presidenta, tanto a sua imagem pouco carismática (CALIL, 2013), como o fato de ser a primeira mulher a assumir a presidência no Brasil, incomodou a bancada conservadora, uma vez que a presença feminina engajada nos partidos ainda era e é insipiente.

Para além dessas questões, considero que também é fértil para o debate, a elucidação da existência de uma auréola da imoralidade movida especialmente por uma crise de valores, no envolvimento de vários movimentos nesse engodo, à medida que, a “crise brasileira atual é também e antes de tudo uma crise de ideias”. (SOUZA, 2017, p. 11). Esse engodo indica que aquilo que foi legitimado, deixa de ser natural e tende a ser desconstruído, para que novos argumentos tragam outros sentidos que convençam os já existentes. Nesse frenesi político, tal crise de valores morais e econômicos evoca a instituição da República comandada por uma “elite do atraso”⁷. Nesse sentido, as causas visibilizadas e incitadas em governo esquerdista provocaram incômodos e inquietações de cunho “moral” na bancada conservadora e religiosa, como a paridade de lugar na agenda política de causas raciais, étnicas e LGBTQS, bem como no âmbito discursivo, em que a linguagem politicamente correta, construída especialmente pelos movimentos sociais, é incorporada nas relações sociais de modo geral, bem como nas pesquisas científicas. O aumento da produção

⁷ De acordo com Souza (2017), a elite do atraso é formada por sujeitos inseridos na política e no âmbito jurídico.

discursiva referente a essas causas ganha espaço também na educação formal, sobretudo, na necessidade de os currículos escolares incorporarem em seu bojo, conteúdos que trabalhem temáticas relacionadas, no almejo de a escola cumprir uma de suas funções sociais, a de não apenas ensinar conhecimentos, mas também a de construir uma educação em direitos humanos.

É sob essa égide, que a tentativa de construção das possíveis formas de pensamento que naturalizariam os sentidos quanto ao respeito, à participação e a visibilidade da luta por direitos sociais a esses grupos, acaba se tornando “imoral” para conservadores que defendem os valores para a manutenção da família tradicional: heterossexual, branca, classe média, cristã ou evangélica. A crise de valores e os paradoxos dos sentidos da imoralidade são incitados pelas falácias intencionais divulgadas pelos noticiários midiáticos, por partidos da direita, pelas igrejas e alguns setores da sociedade civil para iniciar um projeto que encabeça a democracia nacional enquanto anjo decaído.

Mas, a crise não é apenas a de valores. Além desta, engendra no cerne do motor de nossa sociedade, uma crise da economia, a qual é manifestada também por uma crise de recursos que gera a pouca capacidade de distribuição e de concentração de riqueza.

Domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura, etc. (FRIGOTTO, 2018, p. 19).

É um cenário que sustenta a crise pelo aniquilamento das forças de produção no sentido de implantar a total desvalorização do trabalhador por meio de uma maior exploração e restrição dos direitos trabalhistas pelo discurso da fatal necessidade de contingência de recursos por conta da existência de certo “déficit”.

Efetivamente, as crises coexistem, no entanto, para essa discussão a consideração é a de que houve um proveito, uma má fé, em relação aos discursos produzidos, que direcionaram o leitor e o ouvinte, a naturalizar a ideia de que no ápice de toda a crise é necessário conter alguns grupos em benefício de outros. É importante lembrar que nossa história é composta por resoluções derivadas de revoluções, guerras e golpes de Estado (FRIGOTTO, 2018). E, nesse processo, nomear como golpe os acontecimentos dos anos de 2013 a 2019, é coerente e

plausível diante da massificação do sentido e da práxis da imoralidade política que se manifesta, pelo fato de alavancar um enlace entre alianças jurídicas e político-religiosas, na tentativa de mudar a direção do aparelho democrático que, antes, tentava atender às demandas de grupos desfavorecidos, para, agora, incitarem a desnaturalização dessas demandas, sobretudo, com o incitamento ao ódio em relação às diversidades. O uso da retórica, seja pela linguagem oral e ou pela virtual, é a principal estratégia de produção ideológica que marca a atuação dessas alianças. Os acordos e desacordos populares se tornaram visíveis pela presença forte dessas alianças em uma espécie de *frenesi causal de valores* em que a produção discursiva se dá associada diretamente a específicos partidos políticos entendidos enquanto responsáveis por uma corrupção supostamente “solucionada” por ações do processo denominado Lava Jato.

Nesse jogo de ideias e de falácias, muitas linhas de pensamento foram manifestadas favoráveis ou não ao *impeachment* da presidenta Dilma e, além disso, vários grupos apresentaram dinâmicas participativas distintas, na defesa forte da autodeclaração de ser de esquerda ou de direita, mas também, para além dessa polarização, pois muitos são os agentes e demandas concentradas a partir de 2013 e compreender esse fenômeno é o desafio (GONH, 2017).

É justamente sobre essa polarização que todo esse engodo é sustentado, no entanto, o que precede são movimentos de luta contra vários desarranjos sociais manifestados localmente e, não ainda, em âmbito nacional que não se concentram apenas nas diferenças partidárias, mas provavelmente a partir delas.

Sobre essas mobilizações, Gohn (2017) apresenta dois conceitos relevantes denominados como indignação e cultura política. A indignação se refere à subjetividade política do sujeito, ou seja, aos aspectos subjetivos que o incitam à mobilização e à participação nas ruas e nas redes sociais. No tocante do conceito de cultura política, esse é significado pela não vinculação aos partidos políticos institucionalizados, e ligados a grupos específicos e suas narrativas de mundo. A centralidade dessas mobilizações, portanto, seguiu para além dos vínculos partidários e se deu pela interpelação de várias culturas políticas (GOHN, 2017) e de sentidos diferentes de se pensar a democracia.

Um dos principais movimentos ocorreu em 2013, denominado como “Jornada de Julho”, ou em uso de outro termo, “acontecimentos de junho” (SINGER, 2013), que incitou uma ebulição de alguns grupos, prioritariamente da classe média. Esse

movimento teve seu formato nos manifestos anteriores do Movimento Passe Livre⁸ e seu primeiro objetivo foi a diminuição do valor de passagens. Tais acontecimentos se desenvolveram em três momentos, com duração de uma semana cada. Iniciado por grupos da classe média na cidade de São Paulo, o primeiro momento ocorreu nos dias específicos 6, 10, 11 e 13 e a pauta defendida consistia na redução de valor das passagens de ônibus, em que a dinâmica envolvia a participação de 2 mil pessoas, que percorreram a principal via pública (Avenida Paulista) e, posteriormente, ao final do manifesto, embates violentos com a polícia e, em paralelo, o ataque a patrimônios por alguns jovens (SINGER, 2013).

A repressão policial de forma violenta foi uma marca desse movimento. Nesse formato foi desenvolvido também o segundo momento, nos dias 17, 18, 19 e 20, mas com manifestação na área oeste de São Paulo, que concentrou 5 mil pessoas, conforme afirma a polícia, e vinte mil para os organizadores do evento. Nessa fase aumenta a força dos manifestos e a quantidade de sujeitos participantes, chega a 75 mil em São Paulo, no entanto, os manifestos abarcam outras capitais. As pautas defendidas eram muitas e foram explicitadas em diversos cartazes utilizados pelos manifestantes.

Surge quase um cartaz por manifestante, o que leva a uma profusão de dizeres e pautas: “Copa do Mundo eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação”, “Queremos hospitais padrão Fifa”, “O gigante acordou”, “Ia ixcrever augu legal, maix fautô edukssão”, “Não é mole, não. Tem dinheiro pra estádio e cadê a educação”, “Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio”, “Todos contra a corrupção”, “Fora Dilma! Fora Cabral! pt = Pilantragem e traição”, “Fora Alckmin”, “Zé Dirceu, pode esperar, tua hora vai chegar”, foram algumas das inúmeras frases vistas nas cartolinas. (SINGER, 2013, p. 25).

Mais pautas foram levantadas em defesa, sobretudo, por uma onda coletiva de repúdio aos partidos políticos e aos políticos, especialmente ao Partido dos Trabalhadores, que, com o auxílio da mídia, das redes sociais e do próprio frenesi da empolgação coletiva deram o pontapé inicial para as manifestações que seriam desenvolvidas nos anos posteriores.

Em terceiro momento, que vai do dia 21 até o término do mês de junho, participaram em torno de 30 mil pessoas em São Paulo, em defesa das pautas:

⁸ É um movimento autônomo e apartidário que luta por um transporte público gratuito e livre da iniciativa privada. Ver mais em: <https://www.mpl.org.br>.

redução do valor dos pedágios, a não continuidade do Programa Mais Médicos, bem como a derrocada da Proposta de Emenda Constitucional 37⁹. Em Belo Horizonte, cerca de 70 mil pessoas protestaram contra os gastos destinados à Copa do Mundo que aconteceu em 2014, no Brasil (SINGER, 2013).

Em outras capitais, variados manifestos aconteceram também. Entretanto, é relevante ressaltar que, nesse momento, já são manifestadas difusões de linhas de pensamentos bem diferenciadas do início dos manifestos em relação à defesa de pautas e a associação dessas com vertentes políticas definidas como sendo da direita ou da esquerda.

Outra questão é a de que tais movimentos se caracterizaram pela participação coletiva de agentes diversos, com uma grande demanda da juventude estudantil de classe média, de escolaridade alta, mas não apenas por ela, outros coletivos populares de jovens da classe pobre, mas em menor número e sem finalização do Ensino Médio, que não transitavam formalmente no mercado de trabalho, também participaram, além dos novos proletariados, ou seja, jovens trabalhadores que, com o Governo PT (SINGER, 2013), adentraram e permaneceram no mercado de trabalho. A partir da segunda fase é possível dizer que houve um cruzamento de classes nos manifestos, todavia, as classes mais desfavorecidas participaram de forma mínima.

Pela variedade dos movimentos e das dinâmicas com pautas heterogêneas tais acontecimentos foram complexos e recheados de oposições, à medida que continham desde ideologias de cunho progressista, bem como fascista, da extrema esquerda e da extrema direita ou “a fração profascista da classe média” (SOUZA, 2012). Essas manifestações tiveram direcionamento contra a vertente popular do Governo Lula, em contrapartida de outras à defesa de tal governo e de outras além dessas. Porém, ambos utilizaram de algumas estratégias práticas semelhantes e, muitas vezes, contraditórias no campo da teoria e da prática.

Durante a quinta manifestação paulistana, um grupo com características que se assemelhavam às da extrema-direita destacou-se da multidão e tentou depredar a prefeitura de São Paulo dirigida por um político do PT apoiado diretamente por Lula na eleição de 2012. Abandonado pela polícia, o centro velho foi saqueado por lumpemproletários naquela noite, lembrando cenas dignas das manobras fascistas do século XX. (SINGER, 2013, p. 34).

⁹ A aprovação instituiria que o poder de investigação criminal permaneceria de forma exclusiva para a Polícia Federal e Civil, de modo que retiraria a competência de atuação de alguns órgãos, mas particularmente do Ministério Público (MP).

O debate da direita sobre os discursos de corrupção despontou frente aos manifestos e sobre a mídia, nos quais se perpetuaram na prévia das eleições em 2018, disparados a partir de tais acontecimentos. O frenesi, portanto, aconteceu no sentido de que, o intuito inicial desses manifestos teve outro caráter daquele do final, pois houve um aproveitamento das classes favorecidas diante da grande mobilização provocada pelo MPL, para externalizar a bandeira anticorrupção, na segunda fase dos manifestos (SOUZA, 2017).

Também nesse sentido, a estratégia discursiva sobre a corrupção é marcada pela noção do patrimonialismo por meio da própria política, voltada exclusivamente ao PT. Ou, de forma irônica, “A não ser que o empresário tenha cometido o crime capital de ter se associado ao governo do PT. Para estes não há perdão. Devem ficar, inclusive, como exemplos para o futuro”. (SOUZA, 2017, p. 104).

O discurso sobre a corrupção associada à atuação dessa gestão se consolidou como estratégia discursiva para difundir a ideia de que toda a corrupção existente no país foi derivada dos programas sociais e parcerias consolidadas pelo partido. Também a relação que tal partido manteve quanto ao comprometimento com os grupos desfavorecidos e as políticas formuladas foram deturpadas, de modo a serem entendidas como possuidoras de imoralidade, pois não prevalece a questão do privilégio e da educação meritocrática. Ideologias foram construídas para destratar as causas LGBTQS, raciais e de classe, como a visibilidade crescente do discurso de que cotas sociais e raciais na universidade são privilégios ofertados a negros, bem como, a proliferação do famoso termo “ideologia de gênero”, na inversão de sentido que remete à ideia da existência de uma subversão intencionada e discursiva provocada pelas instituições e que destruiria a família tradicional.

Associado a isso, mais falácias elaboradas e divulgadas pela mídia televisa, pelas redes sociais e instituições religiosas difundiam significados contrários àqueles da efetiva realidade política, no sentido de associar que a corrupção poderia ser derivada de intencionados desvios de dinheiro público, bem como também atrelada ao uso de recursos para amenizar as desigualdades sociais, no entendimento de que seriam as classes mais favorecidas que “pagariam” pelas mazelas dos mais pobres. Nesse caso, portanto, a classe média, no apoio às ideias da direita, inicia o proclame para a retirada da mulher daquele partido que governava o país.

Os embates e disputas entre pautas e grupos foram efervescentes e a grande injúria nacional direitista emerge no país. A democracia, até então se fortalecia, mas é a partir desse ano que sentimentos de ódio a ela foram fortemente visíveis. O ódio à democracia se constituiu, por conta de sua própria ampliação, não de qualquer uma, mas, sobretudo, da democracia produzida pela esquerda, especialmente pelo PT. As concepções de agentes que defendessem as mesmas causas e as compartilhassem, discursivamente assumiam uma identidade social na qual seriam reféns de suas próprias causas para o outro.

Se o ódio à democracia sempre existiu na história, para os grandes senhores (RANCIÉRE, 2014), um elemento distinto emerge a partir desses manifestos e se alastra até 2019, o incitamento ao ódio pela classe média e dominante, e a compreensão explícita de que o país seria melhor apenas quando favorecer alguns. Os outros muitos não favorecidos tenderiam ao regresso de suas condições sociais, em desvalorização de suas lutas históricas e na manutenção da falta de oportunidades, ou de “privilégios”, termo tão quisto para os defensores da ultradireita. Esse entendimento parte da ideia divulgada pela mídia, em geral, de que, em governo petista, o desarranjo econômico aumentou, bem como, a inversão de valores desordenados para os considerados “diferentes”, também.

Diante disso, os próprios empresários contribuíram a favor da divulgação da falácia, mesmo não sendo prejudicados em tal gestão.

Nos oito anos do Governo Lula da Silva, e nos quatro anos de sua sucessora Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados, pelo contrário, continuaram ganhando até mais do que no Governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente no período de forte expansão da economia brasileira. (FRIGOTTO, 2017, p. 22).

Por outro lado, no favorecimento ao povo, os direitos foram ampliados, especialmente o da educação, no ingresso da juventude pobre, negra, indígena, quilombola e transexual no Ensino Superior, bem como a implementação de políticas no âmbito da assistência social, para minimizar a baixa renda e a fome daqueles que vivem em extrema pobreza. No entanto, as classes dominantes tenderam a desconstruir o caráter histórico das desigualdades, por meio do fomento à produção de significados estigmatizantes, sendo um deles, a ideia de que a elaboração de políticas reparadoras se constituiria enquanto uma forma “comunista” de privilegiar o outro “diferente” que, por seu querer, viveria no ócio às custas daqueles engomados

e, portanto, não teria o mérito do esforço para avançar individualmente, por meio do êxito e de muito trabalho, a uma condição mais favorecida.

Essa estratégia discursiva foi utilizada para que as próprias classes favorecidas não perdessem os privilégios em torno de seus umbigos, constituídos nos vinte anos de ditadura, a partir do golpe de 1964, no qual a classe média se tornou consumidora principal enquanto que as mais desfavorecidas, permaneceram no limbo salarial (SOUZA, 2017). Essa estrutura econômica no golpe de tal ano ampliou a desigualdade social numa espécie de segregação estrutural.

O golpe de 1964 realiza na prática o acordo antipopular da elite e da classe média ao levar ao paroxismo a constituição de uma sociedade baseada no mais completo *apartheid* de classes. Passa a existir um mercado de produtos restritos para as classes do privilégio e outro mercado pior e mais precário para as classes populares. Além disso, também todos os serviços, inclusive os do Estado, passam a institucionalizar e separar a escola de classe média da escola dos pobres, hospital da classe média e hospital para pobres, bairros de classe média e bairros para pobres, e assim por diante. (SOUZA, 2017, p. 83).

Nessa lógica, o ódio à democracia no país, se tornou, antes, um ódio à democracia da esquerda, especialmente a um específico partido político. “O ódio a democracia já seria advindo de um esquema que resultaria no “golpeachment” de 2016 desde o segundo governo Vargas”. (SOUZA, 2017, p. 82). Um ódio ao pobre, ao negro, à mulher, ao indígena, ao jovem, ao LGBTQ, aos estudantes de escolas públicas, aos movimentos sociais e sindicatos, que lutaram pela ampliação de espaços mais participativos e, por conseguinte, adquiriram visibilidade na sociedade, a partir da formulação à implementação de políticas reparadoras, de espaços e artefatos formativos: nos currículos escolares, livros didáticos, na escola, nas universidades e na formação de profissionais da educação. Todavia, para os mais favorecidos, as oportunidades de participação desses agentes, de fato, sempre incomodaram a classe média, mas agora, bem fortemente, por conta da ampliação de direitos e de visibilidade. Afinal, o que é demanda social se tornou discursivamente tratado como imoralidade.

No mesmo período, em paralelo, outros grupos como as bancadas políticas cristãs e evangélicas ganham mais visibilidade e destaque. Essas bancadas tiveram forte representatividade na produção de ideias que contribuíram para a compreensão de que a imoralidade estaria instituída na sociedade, especialmente pela “desordem” provocada pela “*besta esquerdista*” no país. Caberia, portanto, o fomento do discurso

nas alianças partidárias e, conseqüentemente, nos “cultos”, na anunciação dos males advindos da pólis endemoniada e as formas de combate numa espécie de um exorcismo social, que ideologicamente foi transvestido de golpe.

No geral, esses grupos juntamente a outros participantes dos manifestos produzidos pela classe média, iniciaram movimentos conservadores. É nesse cenário que estudantes, na contramão desses movimentos, desenvolveram seus manifestos. As pautas dos estudantes no ano de 2016, bem como de outros grupos favoráveis às causas de direitos humanos, foram à defesa da não implementação do movimento Escola Sem Partido, a PEC 241-55 e a Reforma do Ensino Médio. Esses movimentos juntamente aos favoráveis a tais pautas encabeçam o processo de conflitos e disputas da política na ação comunicativa, sobretudo, porque o exercício democrático emerge nas opiniões e decisões dos agentes (HABERMAS, 2003).

3.2.1 Escola Sem Partido

No meio da crise estrutural e das relações sociais emerge esse movimento que, para além do que a maioria pensa de que atingiria exclusivamente a escola e professores, antes é constituído no cerne dessas relações conservadores para a manutenção de princípios dominantes. O que torna mais complexa a compreensão da elucidação desse movimento é a questão de que um pequeno grupo de sujeitos intelectualizados, pesquisadores e, inclusive, professores de universidades e de escolas, além das bancadas, aderiram à defesa ampla da escola “sem” partido. Em paralelo, um grupo maior se dedicou à luta contra a ideia da dita doutrinação que poderia acontecer nas escolas.

Seria mesmo essa escola, sem partido?

A função social da escola e ou da educação formal, na atualidade, em breves palavras, consiste em ultrapassar a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, também desenvolver uma educação em direitos humanos integrada a esses conhecimentos. E, para tanto, a discussão sobre diversidade social, racial, etária, sexual, étnica é de extrema relevância, especialmente, porque derivaria de uma demanda social. Nesse sentido, estudantes tenderiam a perceber o outro a partir de sua identidade plural. Também, discutir sobre a existência de um sistema capitalista que mantém e produz relações complexas no enlace entre Estado, mercado e sociedade civil, para que conheçam a realidade e se

reconheçam enquanto sujeitos conscientes quanto à responsabilidade de sua participação social e política e as consequências desta para com tal realidade.

A educação formal envolveria a discussão a partir da reflexão dos próprios saberes trazidos por estudantes, atrelado aos conhecimentos científicos, na apropriação de seus direitos sociais e na construção de sua cidadania, também plural, no interior da democracia.

Não desconsidero a existência das possíveis fragilidades que perpassam as instituições escolares, no entanto, o sentido da educação formal norteia os objetivos acima e a escola, especialmente a pública, vem cumprindo esse papel. Isso, de fato, é perceptível por meio do posicionamento dos estudantes em defender o direito à educação. E é contra essa criticidade que o movimento Escola Sem Partido caminha. A crítica dos estudantes se volta à defesa da desconstrução das relações autoritárias na escola por meio do princípio de participação na formação educacional e política, pela liberdade de expressão dos professores, como resultado de uma prática democrática.

O Escola Sem Partido prega o não debate nas escolas de temáticas como política, educação sexual, gênero, sob o termo de não doutrinação. Tem o objetivo de descaracterizar o caráter político e histórico da instituição escolar e aumentar a discriminação e o preconceito por meio do retorno ao silenciamento e invisibilidade das desigualdades sociais e das relações de dominação.

Nesse caso, o partido dessa escola não é neutro e, muito menos, não ideológico, sobretudo, é o partido das classes favorecidas e das bancadas, no intuito de delimitar, desvalorizar e segregar o conhecimento científico desenvolvido nas universidades públicas.

Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

A recorrência dos usos de argumentos de que a escola não deveria discutir tais temáticas remete à ideia de que prevaleceriam as questões subjetivas e particulares de professores esquerdistas, bem como não caberia tal discussão às crianças e adolescentes que, por estarem em desenvolvimento, ainda não seriam capazes de compreender os temas e, portanto, seriam doutrinados com tendências a “escolherem” outra identidade sexual que não a demarcada por seu sexo biológico e

ou adentrarem, posteriormente, na seita dos partidos que defendem tais causas sociais.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Nessa perspectiva, o movimento Escola Sem Partido fomenta discursos relacionados ao paradigma da dita “imoralidade”, mesmo diante de possíveis diferenças entre as proposições defendidas entre aqueles que estão no interior das universidades que analisam a escola com base sociológica, e os religiosos que acreditam na naturalização do sexo biológico como fruto da vontade divina, sendo o contrário, a presença do mal na terra, a lógica do favorecimento da ideologia das classes favorecidas está no cerne do movimento. E essa lógica se dá “graças a Deus”.

Teria sido ingenuidade ou mera coincidência que a maioria absoluta de deputados que aprovaram a abertura do processo de *impeachment* invocou, invariavelmente, Deus e a família? Também não é mera coincidência nem expressão meramente individual da advogada de acusação no processo de *impeachment*, Janaína Paschoal, mas de grupos que se ampliam em nosso país: “Deus que fez com que várias pessoas, ao mesmo tempo, cada uma na sua competência, percebessem o que estava acontecendo com nosso país e conferisse a essas pessoas coragem pra se levantarem e fazerem alguma coisa a respeito”. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

A legitimidade dos argumentos também foi fortalecida por uma inversão relacionada à laicidade do Estado, no sentido de que não é cabível a escola frisar aquelas temáticas por conta desse motivo, por conta de uma subjetividade docente que não respeitaria essa premissa. Seria relevante, portanto, mudar a função docente.

O passo necessário neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo, atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

A junção de tais proposições atacou diretamente as demandas históricas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos que defendem a causa dos direitos

humanos. Os discursos foram tão avassaladores e impulsionados por *fake news* que alimentaram atitudes preconceituosas e de violência no que se refere à defesa de direitos, de modo que, em geral, defender tal causa delimitaria o sujeito à identidade esquerdista, ou em outras palavras, “comunista”, “petista” e “defensor de bandidos”.

Nesse panorama, a violência derivou fortemente do golpe político, jurídico, sustentada nas instâncias da representatividade popular, especialmente por meio da defesa dos privilegiados que possuem o capital e não da justiça social no âmbito jurídico.

É neste processo e neste tecido social, sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra soberania do voto popular e a institucionalidade democrática. (FRIGOTTO, 2017, p. 30).

O Escola Sem Partido é, portanto, um dos movimentos elaborados no projeto intencional do governo pós-impeachment. Contra esse movimento, bem como os que serão explicitados a seguir, é que os estudantes resistiram.

3.2.2 PEC 241-55

Uma das primeiras, se não a primeira, ações políticas do Governo de Michel Temer foi a Proposta de Emenda Constitucional nº 95, que altera as Disposições Constitucionais Transitórias, intitulada primeiramente de 241 e, posteriormente, de PEC 55, enviada em outubro de 2016 ao Congresso Nacional, objetivando outra regulação fiscal para congelar, durante vinte anos, os gastos públicos em políticas voltadas ao âmbito da educação, saúde e assistência social. A PEC do teto dos gastos públicos foi aprovada no mesmo mês com caráter de urgência pela Câmara dos Deputados, como PEC 241, encaminhada ao Senado e aprovada em segundo turno como PEC 55.

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação, especialmente com a elaboração do Plano Nacional de Educação que objetiva a melhoria do acesso e permanência escolar por meio de políticas públicas específicas e integradas. Nesse contexto, o PNE vigente foi aprovado na lei de número 13.005/2014, com vigor até 2024. Comporta 13 artigos, com a complementação de metas e estratégias em anexo.

No artigo 2 são apresentadas as dez diretrizes extraídas do artigo 214 da Constituição Federal, as quais constituem os objetivos maiores relacionados à educação formal.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

A relação existente entre a efetivação do PNE e a PEC 241-55 é direta, ou seja, com essa emenda, a concretização de tais objetivos se torna difícil, especialmente no que se refere à redução de recursos para a área de educação.

Todas as ações previstas no PNE encontram na Desvinculação de Receitas da União (DRU), aprovada recentemente, bem como na aprovação da proposta de emenda constitucional n. 241, a PEC 241/55,5 obstáculo quase intransponível, haja vista que a DRU autorizou o governo federal a investir em gastos sociais (educação e saúde) 30% a menos das receitas da União, o que na prática reduzirá a aplicação em educação menos dos 18% previstos na Constituição. A PEC 241/55, por sua vez, estabeleceu que a partir de 2017 os gastos primários nacionais com pessoal, encargos sociais e investimentos deverão ser reajustados, ano a ano, até o limite máximo do Índice de Preços ao Consumidor Anual (IPCA), medida que na realidade congelará os investimentos. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 5-6).

Essa emenda compromete os direitos sociais e o princípio democrático por instituir um gasto máximo que substitui o princípio de um gasto mínimo e impõe um teto fundamentado na inflação do ano anterior.

Transforma-se, com efeito, direitos sociais em termos fazendários, retrocede-se à acumulação intensiva no desmonte dos preceitos constitucionais. Como declarava a multidão de manifestantes espalhados pelo território nacional, a conta do déficit primário, mais uma vez, sobrou para o bolso do trabalhador. (JAKUBASZKO; CORREIA, 2018, p. 2).

Sob essa perspectiva, outro objetivo ocultado na PEC envolveria uma questão orçamentária relacionada aos gastos do governo anterior. O discurso fortalecido nesta época foi a existência de um déficit nas contas governamentais derivado da “corrupção” petista, a qual alavancou a produção de muitas *fake news* e a construção

de ideias de que o Brasil estava imerso em problemas sociais nas específicas áreas pelo fato de tal corrupção e, portanto, seriam necessários e relevantes a contenção e o congelamento de gastos públicos.

Por outro lado, o discurso defendido não mostra a real intencionalidade ocultada em relação à PEC. A redução de gastos para diminuir os déficits existentes no país não é discurso verídico, uma vez que, nos últimos anos, a arrecadação tem sido maior que os gastos e, portanto, a crise não é de caráter financeiro, mas sim constitui-se enquanto uma crise do capital que estaria sob a lógica da associação entre “baixa tributação do capital especulativo com rolagem e ampliação da dívida pública”. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 6).

Nesse sentido, os agentes mais privilegiados com essa PEC seriam os grandes capitalistas, interessados em ganhos maiores por meio das ações de suas empresas e pelos impostos redistribuídos arrecadados pelo governo. A desconsideração se dá, portanto, na falta de análise em averiguar o que já foi realizado no âmbito público associado às demandas históricas que ainda necessitam de efetivação. As classes populares são as mais prejudicadas, especialmente os jovens que sofrerão os efeitos por conta da precarização da educação, da ciência, da saúde, bem como de assegurar os direitos sociais, visto que, investimentos necessários para melhoria dos setores públicos não são prioridade.

Para não esconder esse estrangulamento, a PEC determinou que o reajuste anual dos gastos deveria ocorrer com base na inflação acumulada em doze meses. Porém a expansão anual do financiamento necessário para pagar as despesas de custeio, de pessoal e de investimento não tem sua necessidade de reajuste baseada apenas nesse índice. Isso porque, exceto os salários, os demais insumos que sustentam e estruturam escolas, hospitais, delegacias, presídios, estradas etc., além de terem seus custos de manutenção elevados, precisam ser expandidos com base nas reais necessidades da população, as quais são crescentes e imprevisíveis. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 6).

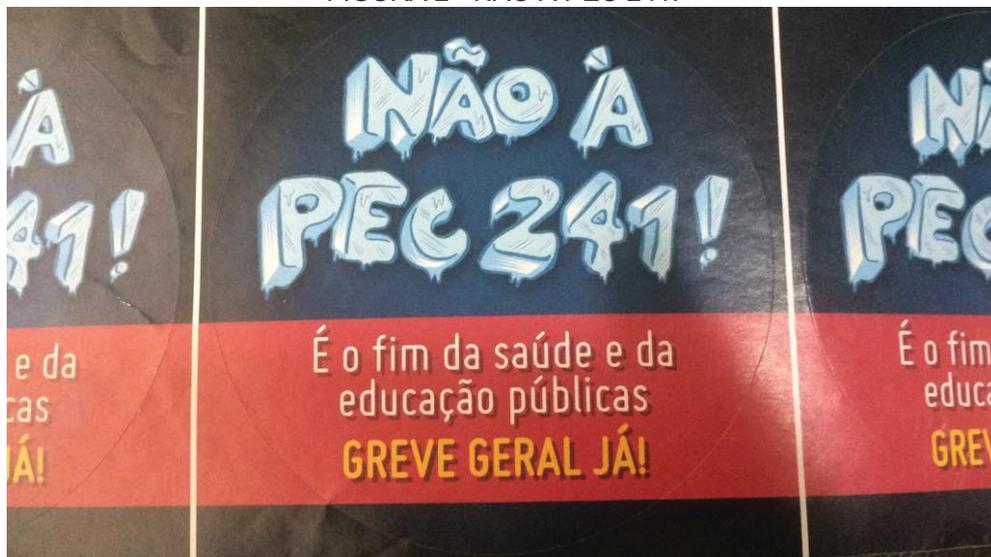
Em pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), para avaliar as consequências da PEC, caso já estivesse em vigor a partir de 2003 até 2015, apresenta valores menores que os realizados no âmbito da educação e da saúde. Isso significa que as políticas educacionais¹⁰ implementadas em gestão anterior não se consolidariam uma vez que

¹⁰ A ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos; expansão dos institutos federais e do ensino superior: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e REUNI, Ciências sem

a redução de gastos seria de 47% na educação (LIMA e MACIEL, 2018). Ou seja, o direito à educação não seria assegurado nesse período. De fato, essa emenda se constitui enquanto parte dos pactos imorais ocultados entre os capitalistas, bancadas e políticos da direita para o novo projeto de governo.

Muitos grupos foram às ruas contra a implementação da PEC, inclusive foi desenvolvida uma greve geral no dia 9 de novembro¹¹. A FIGURA 2 apresenta um folder distribuído pelos estudantes em manifestos contra a PEC 241, nas ruas do município de São José dos Pinhais,, com a intenção de evocar uma greve geral, a qual já estava sendo discutida em parceria com outros grupos.

FIGURA 2 - NÃO À PEC 241!



FONTE: imagem disponibilizada pelo jovem Lucas R. Registro feito pela autora. Curitiba, 2019.

Concomitante a pauta contra a Escola Sem Partido e a PEC 241-55, a não Reforma do Ensino Médio foi outra pauta levantada pelos estudantes.

3.2.3 A Reforma do Ensino Médio

Então, a pauta foi a Reforma do Ensino Médio, também mostrar que o aluno pode mais, consegue ter uma visão, que ele é mais que um aluno, ele é mais que um estudante, ele também é uma pessoa e que ele luta pelos seus direitos. (ANDRÉ)

Fronteiras, entre outros —, bem como aquelas de caráter anticíclico — valorização do salário mínimo com impacto direto na previdência social; Programa Bolsa Família; Programa de Benefício Continuado; Minha Casa Minha Vida, entre outros (LIMA e MACIEL, 218, p. 7).

¹¹ Mais informações em: <http://www.fenajufe.org.br/index.php/imprensa/ultimas-noticias/fenajufe/4302-25-de-outubro-e-dia-nacional-de-luta-contra-a-pec-241-16>.

Após o impeachment, no mês de setembro de 2016, é lavrada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. O objetivo detalhado no texto da MP evocou a organização dos currículos do ensino secundarista, a ampliação da jornada escolar e a elaboração de políticas para implementação deste ensino em tempo integral (BRASIL, 2016). No Congresso Nacional aprova-se a lei de número 13.415/2017, na qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB).

Em paralelo, discussões sobre a implementação de uma Base Nacional Curricular (BNCC) já vinham acontecendo nesse ano, a qual, após várias contendas foi aprovada em 2018, especialmente em conexão direta com a tal reforma e que envolveu muitos grupos para a sua elaboração.

O direito à educação básica está assegurado na Constituição Federal de 1988 e no que concerne à etapa do Ensino Médio, atende jovens de 14 a 17 anos, como também aqueles que não completaram a escolaridade na idade prevista. Por conta do público alvo, a grande demanda contra a Reforma partiu de grupos de pesquisadores e professores, mas em maioria, de estudantes matriculados no Ensino Médio na época.

A organização do Ensino Médio é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394/1996, com duração de 3 anos para o ensino regular e 4 anos para ensino subsequente, quando integrado com o ensino técnico.

Com a proposta de aumento da carga horária em tempo integral, a reforma prevê 1.400 horas anuais e 7 horas semanais. Essa ampliação não considera a realidade dos jovens que, em sua maioria, necessitam ao mesmo tempo trabalhar e estudar (LIMA; MACIEL, 2018).

No tocante à organização curricular possui vários componentes curriculares os quais compõem 25% da parte diversificada e 75% de base nacional comum (BRASIL, 1996). Desses componentes curriculares, a Reforma propõe a não obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia, disciplinas que contribuem para o debate e reflexão à formação política, bem como, Artes e Educação Física, nas quais fomentam a produção do conhecimento artístico, a apreciação e a formação cultural, o conhecimento esportivo, a propriocepção e o conhecimento corporal.

No caso do ensino de Artes, a medida provisória torna obrigatória apenas seu ensino na educação infantil e fundamental. Após sofrer críticas da sociedade, a Lei nº 13.415/2017, se tornou novamente obrigatória (LIMA; MACIEL, 2018).

Também, a medida provisória torna obrigatório o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, mas autoriza a escola de escolher o idioma que se articule com a cultura em que a comunidade esteja inserida, conforme estabelecido pela lei nº 11.161/2005 (LIMA; MACIEL, 2018).

Portanto, representa um retrocesso no que diz respeito à qualidade do Ensino Médio, já defendido pelos estudantes por meio de manifestos, como também contribuiu para a desigualdade social no que diz respeito ao aumento da segregação e exclusão de jovens que necessitam trabalhar o dia todo.

Outra questão diz respeito ao notório saber, que pela disponibilidade de espaço destinado à docência, pessoas com qualquer especialidade técnico-profissional, podem lecionar em tais disciplinas.

O discurso político enfatizou a ideia da possibilidade de participação do jovem por meio de sua escolha em cursar ou não tais disciplinas. No entanto, a intenção não está baseada nesse argumento, mas vai além. Geralmente, os jovens pouco participam de processos decisórios, seja nas escolas e, muito menos, na elaboração de políticas, suas vozes ainda são estigmatizadas como inconsequentes, indecisos, inseguros. Não é uma decisão que beneficia diretamente o estudante ou incita a sua participação, é uma decisão envolvida em uma série de conflitos entre agentes estatais, sociedade civil e governo, sobretudo, quanto às disputas de concepções de política de governo, de Estado e de juventude defendida por eles.

Na gestão do governo de Temer prevalece um neoliberalismo regressivo que fomenta a produção e a modernização da tecnologia em parceria com o capitalismo financeiro, em uma retomada mais fortalecida daquela da gestão de Fernando Henrique Cardoso, e que se contrapõe à coesão social enfatizada em governo petista (SILVA; FERRETI, 2017).

Nos embates enfrentados diante dos conflitos supracitados, as considerações de Ferreti e Silva são relevantes, pois para esses autores, nos postos estratégicos do Ministério da Educação, os agentes são os mesmos desde 1998, quando elaboraram as diretrizes primeiras do Ensino Médio. O que legitima a hipótese da intenção à nova proposta adequada para âmbito mercadológico.

Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao

mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Para as entidades relacionadas à educação (ANPEd, Fórum Nacional de Educação e outros), essa medida provisória evoca a marca autoritária do governo (LIMA; MACIEL, 2018), especialmente, por ser aclamada em caráter de urgência e sem a participação de agentes de todos os setores. Essa estratégia de ação governamental representa o pouco interesse pela participação popular, característica forte da democracia, uma vez que, nesse caso, não há oportunidades para que coletivamente seja decidido pelo desenvolvimento da Reforma ou não.

A reflexão remete à ideia de que a democracia pode ser entendida enquanto valor caro, em um governo que não preza os interesses do povo, especialmente, os desfavorecidos. Enquanto método, desenvolver eleições, assembleias, manter os parlamentos, salários de representantes do povo, promover campanhas para participação do povo, exige investimento. Portanto, tomar ações autoritárias e desenvolvê-las torna-se um investimento mais favorável as elites.

O discurso para tentativa de convencimento social de Michel Temer foi a justificativa de que essa reforma já era mencionada há tempos e, naquele momento, era necessário concretizá-la (LIMA; MACIEL, 2018).

O desentendimento produzido pela mídia contribuiu para alavancar os discursos estigmatizadores sobre as pautas defendidas e as formas de manifestos dos estudantes. As classes favorecidas e bancadas foram grupos que defenderam a necessidade de reforma sob esses moldes, bem como a PEC como necessária para o equilíbrio da economia no país e o Escola sem Partido necessário para não “converter cidadãos”.

No decorrer, apresento algumas unidades de informação trazidas por jornais on-line que considero pertinentes para elucidar os discursos de políticos e da mídia sobre os manifestos dos estudantes.

3.2.4 Do nacional ao local: os discursos do governo local na e da mídia

No panorama da globalização prevalece a interferência entre os países, de modo que fatores sociais, ambientais e políticos interferem diretamente na organização de tais, num sentido da existência de uma sociedade em rede e ou na conexão entre o local e global.

A globalização pode ser assim definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. (GIDDENS, 1991, p. 70).

As conexões sociais, portanto, modelam as relações e interferem também no aumento e no acúmulo de informações geradas, especialmente pelas redes sociais, tanto no global como no local, quando no âmbito de estados e municípios de uma mesma nação.

Nesse sentido, uma característica plausível que afetou a produção discursiva em massa no Brasil, no período de 2013 a 2019, foram as *fake news* e notícias que deturparam e se distanciaram do acontecimento real.

Em 2016, com os manifestos de estudantes, os discursos foram reforçados no que diz respeito aos sentidos estigmatizantes sobre a juventude. Reforçados, porque já foram concebidos historicamente.

A mídia tem papel relevante nesse processo, já apontado em alguns estudos (ANDRADE, 2001; BIZZO, 2008; MARIANO, 2010; ROSEMBERG; ANDRADE, 2004) e, nesse sentido, nem sempre é favorável a ideia que se tem da luta política de estudantes jovens.

Na relação entre o local e o global, e no poder de produção de sentidos advindos da mídia, muitos discursos análogos sobre os manifestos foram produzidos a nível nacional e local, com sentidos bem mais banalizadores divulgados pelos jornais televisivos, mas também com defensores em jornais específicos on-line, embora com número menor.

Na lógica dessa interrelação, o Paraná foi o estado em que se iniciaram as ocupações de escolas secundaristas e universidades, com aproximadamente 850 escolas, 14 universidades e 3 núcleos regionais de educação. A escola precursora do movimento foi a Padre Arnaldo Jansen, localizada no município de São José dos Pinhais, ocupada em outubro de 2016. No Brasil¹², foram 1197 escolas ocupadas. E é a partir

¹² De acordo com: Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: 22. dez. 2019.

dela, que o manifesto se propaga para outros estudantes que ocupam escolas de todo o país e, para o mundo, no âmbito dos noticiários.

Entretanto, as ocupações se estenderam para além dos muros da escola e da universidade, ocorreram também em núcleo de educação e Câmara de Vereadores. Para ilustrar uma ocupação na Câmara, registro as impressões anotadas por mim em diário de campo, em ato que estive presente, posteriormente, em uma discussão sobre o ato na Câmara do município de Pinhais atrelada a uma notícia de jornal online, Gazeta do Povo.

No dia 22 de novembro, 30 estudantes do município de Pinhais ocuparam a Câmara de Vereadores, em ato a que também participei. No mesmo dia, 6 estudantes ocuparam a Câmara de Colombo¹³. O objetivo foi o pedido de elaboração de uma declaração feita pelos vereadores na busca de legitimação e de reconhecimento destes quanto aos malefícios da PEC do Teto para com a educação. Alguns estudantes estavam com as faces cobertas, semelhante aos atos de ruas e em Brasília, em que muitos foram acompanhados de violência policial e uso de gases e, portanto, o rosto às escondidas numa representação da necessidade de proteção. Ao mesmo tempo, representou a falta de crédito e de confiança em relação aos políticos presentes. Momento o qual me remete a pensar sobre a correlação entre a confiança e a política dos jovens chilenos, que resultou na pouca confiança existente nessa relação (CORREA, 2011).

Em jornal on-line, a matéria teve como título: "Estudantes tomam Câmara de Pinhais e 'forçam' vereadores a assinarem termo contrário à PEC do Teto". O próprio título já carrega certa falácia em relação ao ato em inserir o termo forçam entre aspas. Uma das menções descritas no jornal se refere à retórica de um vereador do Partido dos Trabalhadores que faz alusão ao movimento na direção a qual o jornal segue. Também indica que a situação foi de ameaça e de pressão oriunda dos jovens.

Eles queriam um documento assinado pelos vereadores elencando posicionamentos favoráveis e contrários. Falei para eles, no momento da interrupção, que eles não poderiam impor isso a ninguém. Passei isso para os colegas e alguns se sentiram pressionados, até mesmo ameaçados. (GAZETA DO POVO, 23/11/2016).

¹³ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/estudantes-tomam-camara-de-pinhais-e-forcam-vereadores-a-assinarem-termo-contrario-a-pec-do-teto-3gjtjfmic7az0sbf0qd14b6bx/>. Acesso em 23. dez. 2019.

Na chegada à Câmara, os estudantes demonstraram fervor, ao mesmo tempo receio, pois mesmo que, para alguns representasse uma atitude fácil, para outros, a preocupação de parecer um ato abusivo era grande, pois mesmo sabendo que a Câmara é um local público, naquele horário (17h30) não estava mais aberta à comunidade. Diferente da notícia, o ato não foi baseado pela ameaça de estudantes.

O mascaramento não durou muito, pois todos os dezessete políticos presentes, concordaram em dialogar e frisaram, desde o início, a necessidade de tal ação. Ou seja, não se negaram a conversar.

Sobre o movimento, o jornal menciona o movimento de ocupação como invasão. "Alguns estudantes chegaram ao prédio mascarados, com camisetas sobre o rosto, mas foram orientados a se exporem. Logo no começo da sessão, depois da invasão ao plenário, o presidente da Câmara interrompeu as atividades por dez minutos". (GAZETA DO POVO, 23/11/2016). Essa atividade mencionada é referente à reunião dos políticos para definirem recursos ao município.

Também se verifica esse caráter no discurso do vereador entrevistado pelo jornal, pelo fato de os estudantes terem indicado que, caso os vereadores não assinassem, ocupariam a Câmara, ou melhor, utilizariam como dormitório. Em contrapartida, valoriza que foram os vereadores que sugeriram o diálogo como forma de mudar o curso da situação em detrimento aos estudantes que deram apenas duas opções aos políticos.

O prédio é deles, da população, mas não para ficarem usando como dormitório. Isso paralisaria atividades importantes para o município. Pela forma com que chegaram, o argumento era: ou vocês se posicionam ou ocupamos. Mas na base da conversa conseguimos contornar a situação, diz.

Nas primeiras semanas das ocupações, o jornal Gazeta do Povo, na data de 7 de outubro, também deslegitimou os manifestos a partir do argumento de que os estudantes que estavam na ocupação eram ingênuos (DRECHSEL; LUCIANO, 2016).

Na racionalidade do desentendimento, o que é importante para os estudantes é entendido para políticos como algo irrelevante e vice-versa. Naquele momento, o imprescindível para os políticos era a reunião e alegaram, inclusive, que os estudantes estavam atrapalhando a continuidade da mesma. Para os estudantes, o que interessava era a preocupação de serem ouvidos e saírem com a declaração em mãos, com a esperança que tal declaração surtisse efeitos.

Nessa situação considerei duas impressões evidentes, uma que diz respeito ao descaso em relação à discussão sobre a PEC do teto pelos políticos. Mesmo que

coubesse ao Senado aprovar a emenda, não houve pela Câmara a preocupação em promover um momento de debate sobre o tema. Ao contrário, a preocupação se deu quanto ao manifesto, na tentativa da ocupação por aqueles jovens.

Os manifestos, em geral, foram alvos de muitas matérias em jornais televisivos, impressos e online. A matéria do jornal G1¹⁴ traz considerações sobre os manifestos pelo governador Beto Richa (PSDB), que, com ideal semelhante às proposições do movimento Escola Sem Partido, menciona que os estudantes não sabiam os motivos de ocuparem as escolas, e que estavam sendo doutrinados, “os estudantes são usados por movimentos sindicais numa perfeita doutrinação”. (G1, 08/10/2016).

Mais além, a matéria apresenta argumento de Richa que reforça a ideia da estigmatização no sentido de nomear os estudantes como crianças e alegar, mais uma vez, o desconhecimento dos estudantes das pautas bem como fomentar um discurso local, conectado com o discurso nacional conservador e ideológico referente a ações sindicais e ao Partido dos Trabalhadores como incitadores do movimento e que usam os estudantes de modo criminoso.

Não vão intimidar. Sindicatos ligados à CUT e ao PT que querem a baderna no país usando, de forma criminosa, as nossas crianças nas escolas que estão nas ruas protestando não sabem nem o que. Numa perfeita doutrinação ideológica das escolas do Paraná e do Brasil. Aqui, talvez, com mais intensidade, pela agressividade dos sindicatos daqui. (G1, 08/10/2016).

Na base do discurso nacional que se perpetuou e que originou uma polarização e fragmentação de ideias estigmatizantes relacionadas aos movimentos sociais, aos sindicatos e ao PT, o governador também apoiava suas falas, na contribuição para legitimar uma ideia inversa ao real caráter dos manifestos estudantis.

A matéria apresenta também o contraponto dado pelo Movimento Ocupa Paraná, que frisou a pauta a qual era defendida pelos estudantes, um protesto “contra a medida provisória sobre a reforma do ensino médio apresentada pelo governo federal”. (G1, 08/10/2016).

O discurso de Richa compactua com o discurso de Temer que, em entrevista ao G1, também apoiava a ideia de que nem todos os estudantes sabem o que defendem e

¹⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estao-protestando-nao-sabem-nem-o-que-diz-richa-ocupacao-de-escolas.html>

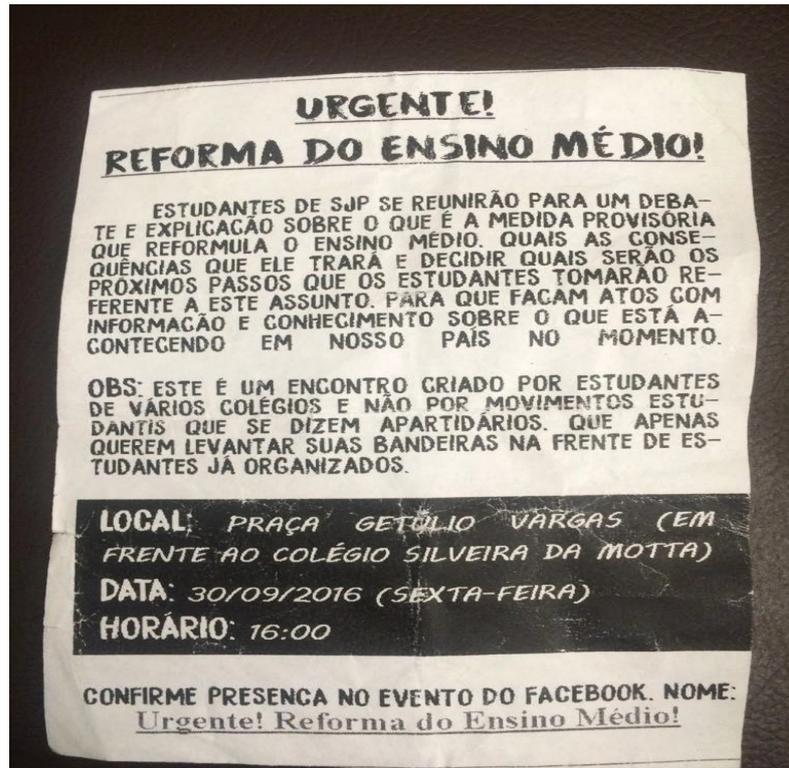
que não leem os textos da PEC e da Reforma. “Ao invés do argumento oral, verbal, intelectual, se tem o argumento físico. Se for perguntar exatamente o que estão combatendo, os dispositivos do texto legal, não sei se todo mundo conhece não”. (G1, 09/11/2016)¹⁵. A matéria ainda informa que o presidente ironizou quando questionou se os sujeitos sabiam o que é uma PEC.

Em relação às ocupações, o presidente apresentava sua estratégia política utilizada, a do descaso, “Nós não damos importância a elas [ocupações]. A pior coisa é quando acontece isso e você dá muita importância”, afirmou o presidente”. (G1, 09/11/2016).

Apresento em seguida uma imagem que traz informações que contradizem o pronunciado por Beto Richa e Michel Temer (FIGURA 3). A imagem elaborada por estudantes pede com urgência a discussão sobre a Reforma e suas consequências e, por conseguinte, fomenta a participação da comunidade para aprofundar o debate sobre. Para além dos muros da escola, a praça foi o local escolhido para o debate, o que revela que, para as discussões, qualquer pessoa, independentemente de ser estudante, poderia estar presente para conhecer a proposta. Outra questão interessante foi o envolvimento de estudantes de vários colégios na organização do evento, o que denota a parceria e união frente às suas pautas e o ressaltado no intuito de informar sobre a não vinculação do evento com movimentos estudantis institucionalizados em crítica aos que se caracterizam como possíveis partidários. O movimento, portanto, foi construído pelos próprios estudantes, que discutiram e se informaram sobre os males causados à educação pelas propostas neoliberais e não por sindicalistas e movimentos sociais que, possuídos pela besta esquerdista, induziriam jovens inocentes a se profanarem em manifestos ameaçadores à ordem ortodoxa.

¹⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/11/temer-diz-em-entrevista-radio-que-e-contra-ocupacao-de-escolas.html>

FIGURA 3 - MATERIAL INFORMATIVO PRODUZIDO PELOS ESTUDANTES



FONTE: Disponibilizado pelo jovem Lucas R. Registro feito pela autora. Curitiba, 2019.

No interior das escolas houve um acontecimento em Santa Felicidade em que um jovem de 16 anos faleceu por conta de uma briga com um colega. Na matéria produzida sobre o fato, a ênfase foi dada ao ocorrido como resultante da ocupação e o governador reiterou o pedido de desocupação e frisou que o manifesto não havia mais razão de acontecer, pois já havia ultrapassado os limites do bom senso e que estava aberto ao diálogo quanto à Reforma (BORDIN; LEITÓLES, 2016).

As escolas ficaram ocupadas durante um mês, com término devido às atitudes repressoras do Estado, de grupos desfavoráveis aos movimentos e, em especial, pelos mandatos para reintegração de posse. Tal ação derivada de um patrimonialismo estatal que comporta uma inversão ideológica nos argumentos dados pelo judiciário. A estratégia discursiva foi o uso do próprio argumento dos estudantes, alegaram defender o direito à educação e, por conta da falta de obediência dos manifestantes, a ação necessitaria de controle policial.

Sobre a reintegração de posse, uma reportagem¹⁶ ressaltou a notícia de que o Tribunal do Paraná por conta da gestão Richa, condena os estudantes que ocuparam as escolas em processo pelo qual necessitam pagar um valor de até \$ 30 mil por reintegração de posse. Para o poder judiciário, o manifesto de ocupar foi entendido como crime, termo que coaduna com a menção do governador para a reportagem citada. Apontaram que centenas dos estudantes receberam notificação que geram a condenação; os estudantes são ditos criminosos de exercerem o direito constitucional de manifestação pela educação. Inclusive, essas notificações foram enviadas aos estudantes um ano e meio após as ocupações para jovens de 17 a 19 anos, mas que, na época, possuíam de 15 a 17. Na real, a questão foi o silenciamento do legítimo motivo dos manifestos.

A alegação que, segundo o judiciário, feria o direito à educação pelo fato de as ocupações resultarem na interrupção do calendário escolar para todos os estudantes matriculados, e, portanto, remeter ao esbulho, que no âmbito do Direito, significa um ato de violência em que o possuidor é retirado de sua posse, sem a sua permissão. No contexto específico, do Estado foi retirada a posse de salvaguardar a Escola BENASSE (2001).

Na situação permeiam, portanto, relações de dominação envoltas no âmbito judiciário e do próprio âmbito científico, que contribuem para a legitimação de uma ideologia única do Estado, “ao apresentar o conhecimento e as soluções objetivas das coisas, sob o argumento da neutralidade ideológica, da naturalização das coisas e da sua universalização”. (MARCOCCIA; PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 376). O reforço a partir dos mesmos argumentos utilizados pelos estudantes traz à tona o refinamento dos especialistas do Estado burguês para converter o caráter político das manifestações.

O caráter ideológico em um dos processos de reintegração de posse das escolas apresentava diversas armadilhas, uma delas era fazer a defesa laudatória da democracia, do direito de reunião e livre manifestação como pressupostos de um Estado Democrático; de outro lado, o juiz expedia mandado de justiça para que os oficiais, juntamente com a polícia militar, intimassem os *manifestantes* e impusessem multas àqueles que não desocupassem as escolas. A finalidade era muito mais do que intimidar e

¹⁶ <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/08/governo-do-parana-condena-estudantes-que-ocuparam-escolas-em-2016/>

multar, o foco estava em identificar os manifestantes para atribuir-lhes culpa e as suas punições, visto que são estudantes, filhos da classe trabalhadora, que na sua maioria não possuem as condições objetivas para viver uma vida sem privação. A questão colocada nas ações é inseparável da luta de classes. (MARCOCCIA; PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 376).

No retorno à reportagem, o comentário se volta em frisar a necessidade de extinção dos processos judiciais, por conta de que as desocupações aconteceram de forma voluntária e, conforme o determinado judicialmente, sem haver danos materiais. A FIGURA 4 apresenta o relatório da sentença de reintegração de posse de uma escola do Paraná.

FIGURA 4 - RELATÓRIO DE INTEGRAÇÃO DE POSSE

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DO PARANÁ
COMARCA DE PEABIRU
VARA DA FAZENDA PÚBLICA DE PEABIRU - PROJUDI
Avenida Dr. Didio Boscardin Belo, 487 - Centro - Peabiru/PR - CEP: 87.250-000 - Fone: (44) 3531-2144

Autos nº: 2016.0000000-0
Valor da Causa: R\$30.000,00

Processo: 2016.0000000-0
Classe Processual: Reintegração / Manutenção de Posse
Assunto Principal: Liminar
Valor da Causa: R\$30.000,00
Polo Ativo(s): ESTADO DO PARANÁ
Polo Passivo(s):

representado(a) por

SENTENÇA

1. RELATÓRIO

Trata-se de Ação de Reintegração de Posse com Pedido Liminar do Colégio Estadual Olavo Bilac, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, movida pelo ESTADO DO PARANÁ, em razão da invasão da escola, em 17.10.2016, por alunos liderados pelos requeridos, que protestaram contrariamente às medidas governamentais de alterações no ensino médio e impediram a entrada de funcionários, alunos e professores.

Afirmou que os invasores qualificam a invasão como forma de protesto contra a Medida Provisória nº 746/2016, que determinou alterações no ensino médio, e que tal movimento vem ocorrendo perante todo o Estado do Paraná.

Alega que a invasão impediu o normal funcionamento do estabelecimento de ensino, prejudicando as aulas daqueles que não aderiram ao movimento, havendo risco ao patrimônio público.

Pugnou a concessão de liminar para reintegração de posse da instituição de ensino, com desocupação do imóvel pelos requeridos, sob pena de multa diária.

Por fim, postulou a reintegração definitiva na posse do imóvel.

Documento associado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001. Lei nº 11.419/2006. Versão do sistema de 18/09/2016. Validação deste em http://portal.tpi.jus.br/portal/validador. (assinado digitalmente)

UBES

FONTE: Jornal on-line: Redebrasilatual¹⁷, 2019.

¹⁷ Em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/08/governo-do-parana-condena-estudantes-que-ocuparam-escolas-em-2016/>. Acesso em 23.dez.2019.

Posteriormente, da mesma forma que alguns políticos ideologicamente quiseram silenciar as causas de luta dos estudantes, outros alegaram a defesa, os deputados Requião Filho e Tadeu Veneri protocolaram um pedido de anistia proposto pela União dos Estudantes Secundaristas do Estado do Paraná (UPES), por meio de um projeto de lei no dia 28 de agosto de 2018. O projeto teve como justificativa a proteção dos estudantes quanto a possíveis sanções pelas mobilizações e protestos, em prol de mais investimentos na educação e melhores condições de ensino. Esse projeto, portanto, concedeu a anistia pela participação de estudantes em manifestações políticas referentes à Medida Provisória nº 746 e à Proposta de Emenda Constitucional nº 55.

Por outro lado, a produção dos discursos na sociedade pelos aparatos midiáticos fortalece o sentido de que tais manifestos foram cerceados de atos de rebeldia e de ingenuidade advinda da juventude, de modo que, para os conservadores da estabilidade política, da ordem e do progresso, “naturalmente” os jovens possuem tais características.

Em seguida, no capítulo 4, apresentam-se os estudos provenientes da revisão bibliográfica a partir das seguintes palavras-chave: juventudes, participação política, políticas educacionais.

4 LÓCUS DA JUVENTUDE ESTUDANTIL E DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA CIÊNCIA

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério,
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério,
 Eu sempre quis falar nunca tive chance
 E tudo que eu queria estava fora do meu alcance
 Sim, já, Já faz um tempo
 Mas eu gosto de lembrar
 Cada um, cada um, cada lugar, um lugar
 Eu sei como é difícil
 Eu sei como é difícil acreditar
 Mas essa porra um dia vai mudar
 Se não mudar, pra onde vou
 Não cansado de tentar de novo
 Eu passo a bola, eu jogo o jogo

Charlie Brow Junior

Neste capítulo apresento as principais contribuições trazidas pelos estudos referentes à juventude estudantil e as participações social e política relacionadas a esse público. Minha intenção é a de delinear o **lócus** construído pelos estudos voltados ao objeto por meio da revisão bibliográfica e do contato com obras importantes.

Vale a pena ressaltar que alguns estudos serão mais enfatizados no que diz respeito à descrição detalhada de seus pressupostos pelo fato de se debruçarem na apropriação de dados por meio de revisão bibliográfica, o que permite, portanto, que o pesquisador possa otimizar e lapidar seu trabalho referente ao levantamento de estudos já existentes sobre seu objeto, uma vez que os estudos abarcam recortes temporais amplos. Também tive a necessidade de acessar diretamente alguns trabalhos trazidos nas referências desses estudos, frente à necessidade da apreensão de discussões mais amplas direcionadas ao objeto desta tese.

Por esse ponto de partida é que traço o lugar da juventude nesta tese e, concomitante, lapido o seu lugar à contribuição dos estudos voltados à participação política das juventudes estudantis.

Sobre o tema da Participação política e social das juventudes, no qual apresento algumas contribuições de pesquisas que transitam na área da Sociologia da Participação, bem como elucido os conceitos de participação preconizados pelas

áreas da educação, da ciência política e psicologia social, os quais foram escolhidos para a análise das proposições construídas sobre participação, embora não estejam todas ligadas à temática da juventude estudantil, elas auxiliam na composição do sentido de participação em que este estudo pretende redesenhar.

Para tanto, apresento a revisão bibliográfica levantada por meio do banco de dissertações e teses da Capes, no período de 2010 a 2019, como também pela análise de artigos científicos encontrados no site do Scielo Brasil. Para auxiliar a busca, também utilizei o alerta do Google Acadêmico para sinalizar por e-mail, os artigos mais recentes publicados no ano de 2019, em revistas científicas do Scielo, bem como de trabalhos apresentados em anais de eventos nacionais e internacionais, com o uso dos descritores cadastrados.

Para um primeiro momento, utilizei os descritores participação política, movimento estudantil, juventude, gestão democrática da educação e políticas educacionais. No entanto, verifiquei uma abrangência de trabalhos para cada descritor, especialmente referente à gestão democrática da educação, o qual se volta, em sua maioria, em discutir a gestão democrática da escola, em suas esferas participativas, como conselhos e grêmios estudantis; outros estudos se voltam a analisar a gestão de sistemas de ensino específicos, como também a análise se dá na gestão em instâncias participativas de municípios e estados, e em projetos, programas e políticas sociais.

Atrelados aos termos políticas educacionais e participação, os trabalhos que aparecem se voltam à participação dos jovens frente à implementação de políticas e programas em contextos específicos, bem como na participação destes enquanto estudantes na gestão da escola. Na revisão para a tese verifiquei, portanto, que o estudo não se debruça em analisar a gestão democrática da educação especificamente, mas abrange a gestão das políticas destinadas à educação, a qual permeia o estudo, uma vez que as manifestações desenvolvidas pelos estudantes se deram por um descontentamento diante das decisões emergentes da gestão do governo pós-*impeachment*, na consideração do rompimento do princípio democrático e da participação popular.

No que tange ao descritor movimento estudantil, as pesquisas são direcionadas à compreensão do movimento estudantil enquanto institucionalizado e com recorte, especialmente, de análise de décadas anteriores. Uma das proposições que reitero aqui consiste na compreensão de que as manifestações políticas de

estudantes no ano de 2016, não se deram de modo institucionalizado e sistematizado por meio de organizações sociais destinadas ao fomento das práticas de participação de estudantes, mas se deram por movimentos próprios, específicos e, portanto, diferenciados, nos quais, mesmo que, na totalidade, os objetivos das mobilizações fossem de certo modo, similares, foram incitados e originados por grupos pequenos de estudantes, em seus cotidianos, no chão da escola, em sua participação ativa ou não nesta.

Desse modo, chamo esse fenômeno social de *estudantes em movimentos* e não movimento de estudantes, prioritariamente para celebrar as subjetividades de cada jovem, das identidades diferenciadas dos micros grupos diante das mobilizações e de seus potenciais de participação política que, por si, não sós, mas sem vínculo de organizações institucionalizadas, incitaram vários outros estudantes no chão da escola, para muitos movimentos particulares, específicos e, portanto, diferenciados que, juntos, formaram identidade e memória coletiva de resistência dos estudantes aquela conjuntura política.

Nessa lógica, não utilizei o termo ocupação como palavra-chave, porque minha intenção não é tratar diretamente das ocupações, mesmo que meu trabalho permeie esse fenômeno, a análise se volta à participação política de estudantes por meio de dinâmicas sociais desenvolvidas, tanto nas ocupações, nas manifestações de ruas e no ato em Brasília, indicado por alguns durante as entrevistas, como um dos atos legítimos e de resistência que compõem tais dinâmicas que comportam estratégias escolhidas coletivamente para reivindicar seu direito à educação, às medidas propostas pelo governo Temer, bem como ao golpe de Estado.

Portanto, defini as seguintes palavras-chaves: juventude e estudante, participação política e gestão de políticas educacionais.

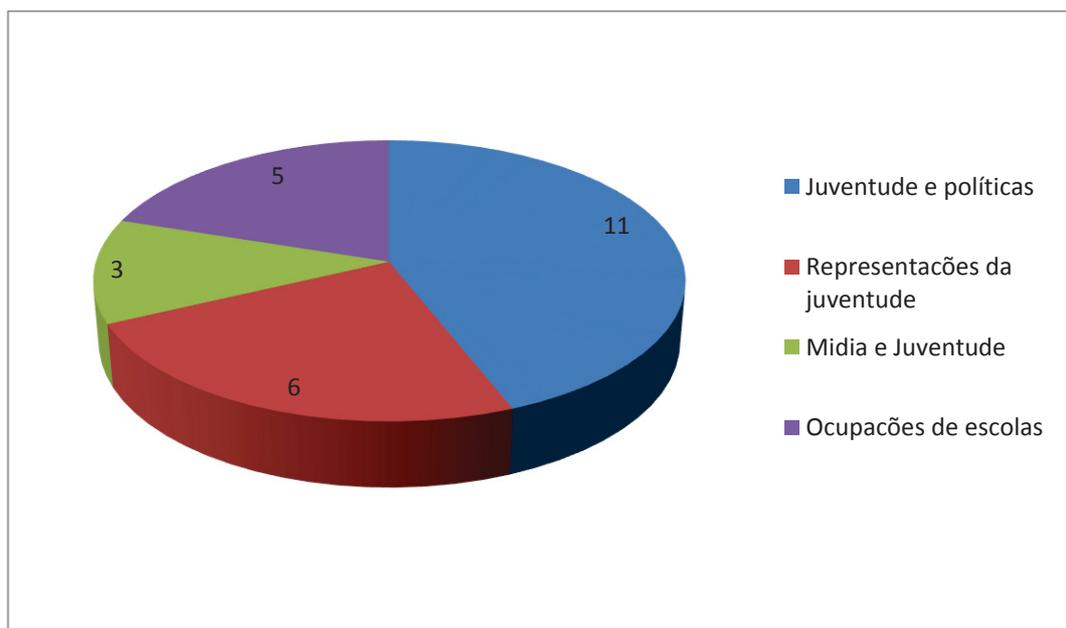
Para além da revisão, contemplo as obras de autores brasileiros que se dedicam a estudar a juventude para além de objeto de suas formações acadêmicas, mas como mote científico de uma vida e que, portanto, são clássicos nos estudos sobre juventudes no Brasil (DAYRELL, 2003; 2007; CARRANO; SPOSITO, 2003; SPOSITO, 2002). Alguns trabalhos apresentam revisão de estudos em períodos específicos, que abrangem o período a partir de 1999 a 2017, e que, de fato, facilitaram o acesso ao arsenal de pesquisas relacionadas à temática.

Selecionei 25 trabalhos, dos quais, 5 são teses e dissertações e os demais, são artigos científicos e livros sobre a temática. A seleção dos trabalhos respeitou os

critérios: semelhança quanto ao objeto, da análise sob o mesmo recorte quanto ao contexto social e o uso das metodologias utilizadas. Os trabalhos abordam temáticas sob o enlace das palavras-chaves e que permeiam a participação social de estudantes, todavia, a partir de perspectivas diferenciadas da qual esta tese se debruça. É relevante frisar que elaborei categorias a partir desses trabalhos. Uma delas denomino como representações de juventude, pelo fato de que os trabalhos trazem concepções de juventude ou, pelo menos, sentidos nos quais se apoiam, porém, abordo os trabalhos que conceituam a juventude de forma mais ampla.

A juventude atrelada à política, seja educacional ou pública, será descrita em 14 pesquisas encontradas, seguida de 6 que abordam diretamente concepções de juventude encontradas em marcos legais e os aspectos sociais que a afetam. Sobre as ocupações de escolas, selecionei 5 pesquisas a partir do ano de 2015 (FIGURA 5).

FIGURA 5 - TEMAS PRINCIPAIS DAS PESQUISAS



FONTE: A autora, 2020.

4.1 PESQUISAS DESENVOLVIDAS SOBRE OS TEMAS

Juarez Dayrell (2003), na menção da relação entre participação, política e juventude, salienta que esta tríade necessita ser considerada a partir do âmbito da crise social e de uma nova condição juvenil que desponta como resultante de transformações nos processos de socialização dos jovens, em especial, na acolhida

da mídia como um grande espaço articulador de identidades juvenis (DAYRELL, 2007) e, portanto, produtora de significados.

Nessa direção, estudar a juventude estudantil na atualidade significa considerar essas categorias imergidas em um contexto de fragilidade social, política e econômica, a partir da crise do sistema capitalista instalada mundialmente que afeta a todos, especialmente os mais pobres, sobretudo, os adolescentes e jovens. Nessa lógica, se reconfiguram os muitos sentidos de ser jovem, estudante e de vivenciar tais condições.

Sob essa dinâmica, no tocante à realidade brasileira imperam as reformas da previdência, a reforma do Ensino Médio, a precarização do ensino básico, o desemprego e a precarização de oportunidades de inserção profissional para os jovens, o que faz aumentar, portanto, a não credibilidade de alguns agentes em relação à eficiência das políticas públicas e, até mesmo, dos representantes políticos eleitos. Uma grande descrença na organização política no Estado democrático e, por conseguinte, na efetividade dos direitos sociais.

Sobre essa falta de credibilidade dos jovens, o estudo de Correa (2011) discute a relação entre a juventude chilena e a categoria confiança social nas instituições a partir da revisão de estudos sobre a temática. Elege a *confiança* enquanto um indicador relevante para se analisar a democracia, em uma perspectiva que está sujeita não apenas nas políticas públicas, mas pertencente ao campo da cultura, da história e das experiências, na centralidade de muitas transformações. Considera que,

La importancia de la confianza radica en su fuerte vinculación con la cohesión social, ambas son conceptos íntimamente asociados, y a su vez, pilares fundamentales de una sociedad democrática moderna.

La participación de ciudadanos en los asuntos públicos, en la vida de la comunidad y el desarrollo de la sociedad, requieren de una confianza entre los habitantes de una nación que se exprese en redes, en tejido social, que dé cuenta de una cohesión entre sus miembros (CORREA, 2011, p. 75).

É mencionado que, no entanto, não se torna apropriado considerar a confiança como elemento cultural imutável, mas uma reação que se encontra conectada no entendimento sobre a capacidade que as instituições têm para se ajustar às demandas sociais por meio de políticas públicas que gerenciam respostas a tais demandas.

Alguns dados considerados relevantes foram produzidos a partir dos Encontros Nacionais da Juventude e indicam uma tendência na relação de confiança nas instituições sociais no ano de 2006, último ano analisado da pesquisa. Os dados demonstraram que,

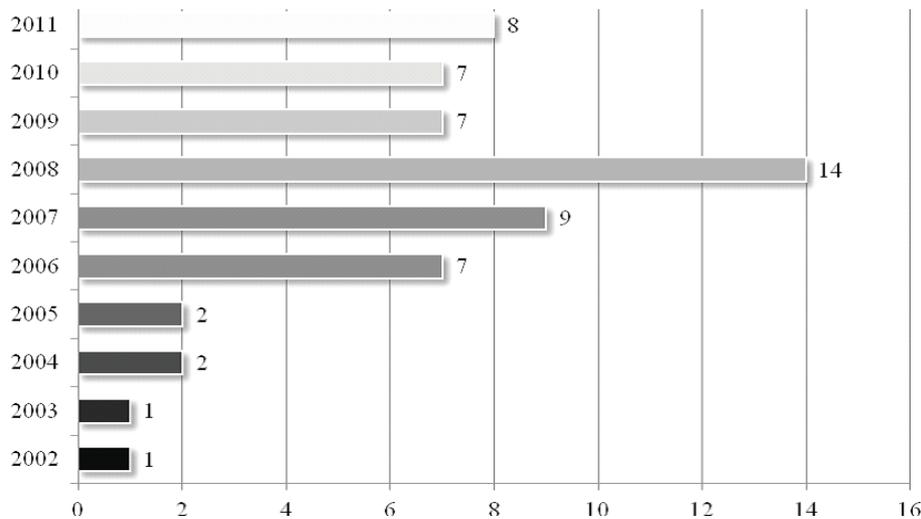
Al consultar por los grados de confianza en la familia resultó ser, al sumar los porcentajes de respuesta de confianza total y bastante confianza, la más confiable (93,1%), seguida de las universidades (62,4%) y la escuela o liceo (51,8%). Existe un bajo grado de confianza respecto al gobierno (17,7%), los tribunales de justicia (16,8%), la municipalidad (16,8%), el poder judicial (14,2), el congreso (9,6%) y los partidos políticos. (7%) (CORREA, 2011, p. 82).

Nesse panorama, a escola é uma das instâncias mais confiáveis para os jovens em detrimento da que mais evoca um grau baixo de confiança, o governo. Essa dimensão pensada para a realidade brasileira recai na consideração de que essa descrença possa ser compatível também nesse contexto e especialmente no que se refere à implantação de políticas públicas destinadas à juventude. No caso brasileiro, essa relação se fez aparente, os jovens ocuparam as escolas, local a que pertencem, para afetar aquele que não oferece credibilidade, o governo.

Um levantamento bibliográfico sobre a produção científica brasileira em periódicos no período de 2002 a 2011, denominado “Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros” aponta para a necessidade de tutela oriunda do Estado ao jovem, bem como da família e de outras instâncias sociais, de modo que os artigos pesquisados concebem que avanços ainda são necessários no campo das políticas para este público.

No levantamento realizado, analisaram-se 58 artigos nas áreas de saúde, assistência social, psicologia, educação e ciências sociais, conforme apresentado na FIGURA 6 pelo qual se verifica que o ano de 2008, apresentou a maior produção, com 14 títulos enfocando a temática da juventude e políticas públicas.

FIGURA 6 - LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA



FONTE: Zanella; Groff; Silva; Mattos; Furtado; Assis (2013).

Os aspectos relevantes identificados pelos autores dizem respeito às concepções de jovem e juventude, no sentido de argumentarem que os artigos não apresentam uma concepção de juventude definida ou não a relacionam ao campo das políticas públicas, mesmo que contenham nos descritores, para a busca científica, a relação mencionada. A partir desse recorte, se verificaram noções sobre a juventude que a denominam como fase da vida associada à adolescência, bem como inserida em uma faixa etária variada.

Na problematização do termo, os autores apontam o estudo de Roselani Sodré da Silva e Vini Rabassa da Silva (2011) à apresentação de alguns significados voltados à juventude, os quais direcionam à compreensão de uma fase de transição entre a adolescência e a adulta, como também uma categoria social referente a indivíduos entre 15 e 24 anos, conforme preconizado pela Organização Mundial de Saúde. Também na abordagem ao considerar os jovens, cidadãos e cidadãs, na faixa de 15 a 29 anos, previsto na Política Nacional da Juventude.

Por outro lado, apontam que outros estudos categorizam como jovens, os agentes com idades inferiores e superiores à trazida pela PNJ, uma vez que consideram os processos sociais e subjetivos destes, sobretudo, na menção aos de baixa renda, na faixa de 15 e 18 anos, como mais vulneráveis ao tráfico de drogas e a mortes violentas e, portanto, deveriam ser o alvo direto de políticas que previnem a violência social, conforme Furtado e Lima (2008), bem como no estudo de Frezza, Maraschin e Santos (2009), em que o processo de exclusão pode consolidar a

intensificação da ideia de que o foco das políticas públicas se restringe aos jovens vulneráveis.

Este último artigo mencionado a que tive acesso pela revisão, intitula-se “Juventude como problema de políticas públicas”, e discute concepções de juventude por meio de políticas destinadas aos jovens. A análise se volta para o Consórcio Social da Juventude em Porto Alegre, no ano de 2005 e com a segunda edição em 2006, designado enquanto projeto elaborado a partir do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE), que foi desenvolvido pelo Governo Federal, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego. Na análise dos documentos produzidos para o consórcio, bem como por ele, as autoras verificaram a existência de processos diferenciados na elaboração de discursos voltados à juventude. Partem de usos conceituais de Michel Foucault para a análise teórica do discurso e enunciam quatro categorizações sobre a juventude e o que se espera dos jovens: juventude voluntária, digitalizada, trabalhadora e vulnerabilizada. Por isso, a relevância de se utilizar a expressão juventudes no sentido de considerar as singularidades e particularidades conforme as vivências de cada jovem.

Essas categorizações se constituíram em profícuos indicadores de análise para a problematização dos enunciados dos documentos e entrevistas analisadas pelo estudo, que sinalizou o quanto as políticas públicas de juventude estão inseridas em uma rede de discursos que instituem formas de viver das juventudes de baixa renda, bem como o predomínio de discursos que envolvem as temáticas de educação, cidadania e inclusão, nos quais são caracterizados de forma generalizada, especialmente no que se refere à legitimação de políticas públicas.

A categoria juventude também é problematizada por Sposito e Corrochano (2013) na consideração sobre a necessidade de enfatizar o caráter histórico e cultural construído da condição juvenil pelo qual, imagens “idealizadas” de como os jovens devem ser acabam por normatizar e delimitar o reconhecimento de um comportamento legítimo para a transposição à condição adulta. Algumas delas são predominantes e orientam as vivências dos jovens, as quais são atreladas às peculiaridades decorrentes da orientação sexual, religiosa, classe social, etnia, espaço geográfico urbano ou rural. Sentido semelhante possui o estudo de Botelho, Silva, Kassab e Leite (2008), que consideram que o contexto cultural e histórico constrói significados nas vivências de ser jovem.

Mais considerações, mas sem definições precisas sobre a juventude, encontram-se vinculadas tanto sob o enfoque biológico quanto sociológico. A adolescência caracteriza-se como período de transformações emocionais no trabalho de Cavalcante, Alves & Barroso (2008); Souza (2008). A juventude é entendida como fronteira etária no que diz respeito à inserção ao trabalho em Rocha (2008). De acordo com Bulgacov (2011), é um período que prepara a inserção à vida adulta.

Com relação aos termos relacionados, em estudo de Orlandi e Toneli (2008), adolescência e juventude são, por vezes, sinônimos, antônimos, bem como ,categorias análogas e consideram de que não há uma universalidade conceitual. Para Rummert e Alves (2010), jovens e adultos são pares e não há definição aos termos. O estudo de Bellenzani, Blessa e Paiva (2008) menciona a ideia dos sujeitos criança, jovem, moça e rapaz enquanto sinônimos, e, especialmente demarcados por estereótipos e por uma cultura sexual.

Na concepção de Horta e Sena (2011), é a partir da Política Nacional de Juventude em 2003, que os conceitos de adolescência e juventude se modificaram. Entretanto, ressalto a importante consideração dada por Andrade e Bórgus (2010), no artigo das autoras, de que a concepção de juventude analisada nos textos das políticas públicas evoca a necessidade de desconstruir o entendimento de que os aspectos relacionados aos jovens independem do contexto social ao qual estão inseridos. Dessa perspectiva, sob a luz do objeto desta tese, o cenário social pelo qual estudantes se manifestaram politicamente é o que sustenta as relações construídas pelas muitas juventudes envolvidas.

Além dessa questão, Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano, em “Juventude e políticas públicas no Brasil” (2003), elucidam dois aspectos relevantes sobre a ideia de juventude. A primeira é que a sociedade constrói imagens e partes de representações referentes às ações destinadas a esse grupo voltadas à idade e esse sentido se liga diretamente ao impacto das políticas públicas.

A conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações. (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Essas representações, ou seja, formas de conceber a juventude atingem universos relacionais que envolvem dois mundos, jovens e adultos, com os adultos no exercício do poder nas instâncias sociais, permeadas pelo senso de solidariedade, interação e de conflitos também. É importante salientar a observação dos autores quanto à disputa que ocorre nas concepções de juventude no âmbito público, protagonizada por estes grupos no desenvolvimento de ações, “incluindo nessa diversidade não só a sociedade civil como a própria composição dos aparatos do Estado”. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

Sob essa perspectiva, na ocorrência de ações estudantis desencadeadas no ano de 2016, são relações desenvolvidas entre jovens e adultos nas escolas, a política, a *polícia* e sociedade civil em geral, como forma de disputa por conta da constituição de racionalidades distintas, na defesa de um processo de interesses no campo da educação. Por um lado, a luta pela não imposição e, por outro, a supremacia das imposições de políticas antidemocráticas que navegam no interesse de outros grupos. Areladas a essas relações permearam também, representações da juventude, concepções de democracia, de educação e do campo (BOURDIEU, 1980) político pelo qual o governo sustentou seus interesses e prioridades sociais. A caracterização dos jovens que manifestaram nas ruas e nas ocupações seus interesses é advinda por um senso comum que os banaliza e os estigmatiza, especialmente por estigmatizações sociais em relação a esse grupo, como problemáticos e incoerentes.

No artigo denominado Políticas Públicas para a juventude: algumas considerações, de Michele Cristina Pedroso Cecarelli e Leila Maria Ferreira Salles (2016), as autoras intuem caracterizar como os jovens são interpretados nas referidas políticas e comentam sobre a complexidade relacionada aos imaginários que são construídos sobre os jovens. Por um lado, considerados como “problemas” e, por outro, como “futuro”, no indicativo de grupo que incita transformações sociais. Na análise das autoras, revelam que as políticas públicas direcionadas aos jovens são de cunho preconceituoso e se voltam para os jovens desfavorecidos economicamente de modo que os consideram “problemáticos” e com perfis “desviantes”.

E essa perspectiva já é trazida por Sposito (2002) que preconiza a relevância da necessidade de reconhecimento que a juventude, histórica e socialmente, é considerada uma fase enfatizada pela instabilidade a qual é associada a problemas

sociais específicos de forma que a apreensão desses problemas também é modificada (SPOSITO, 2002).

Nessas perspectivas e com base na Sociologia da Juventude, a categoria juventude é discutida em estudo dos anos de 1990, que sinaliza contribuições relevantes sustentando algumas representações científicas sobre a juventude e nas quais são atreladas em estudos posteriores. O artigo de José Machado Pais (1990), a partir de Thomas S. Kuhn, menciona que a emergência de teorias científicas é paradoxal como também os conceitos são, no sentido de se multiplicarem e de encobrirem, de certo modo, unidades da realidade, e esse fato, atinge também a categoria juventude.

Tal categoria é manipulada e manipulável pela compreensão de que é uma unidade social. A partir de Bourdieu, o autor explica esse sentido, na compreensão de que pensar esse grupo é celebrar interesses comuns e que tais estariam ligados a uma faixa de idade específica e, por isso, essa categoria, de antemão, já seria, uma manipulação.

Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil «unitária». No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também — e principalmente — as *diferenças sociais* que entre eles existem. (PAIS, 1990, p.13).

A questão para o autor é a existência de um sentimento comum quanto à juventude estar em presença de outras gerações na vivência social, mas sem englobar-se em um mesmo grupo, ou apenas em uma geração à medida que se identificam com vários grupos sociais e ideológicos.

Pais (1990) aponta duas tendências pelas quais a sociologia da juventude tem se despontado, e a partir delas, intitula os paradoxos da juventude. A primeira consiste na compreensão etária de que a juventude é entendida como grupo social específico que determina uma cultura juvenil, formada por indivíduos pertencentes a uma fase da vida, no que diz respeito à generalidade dos aspectos mais homogêneos que marcam tal fase.

A segunda tendência consiste na tomada da juventude como grupo social com características diversificadas, na referência de pertencimentos de classe, de parcelas de poder e de oportunidades sociais diferentes, no perpasso, portanto, de várias

culturas juvenis. No entanto, em outro sentido, o autor considera abusiva a ampliação desse conceito na representação de universos que não possuam nada em comum. Ressalto que é sob essa perspectiva que esta tese sustenta a juventude no contexto dos conceitos.

As representações mais vulgares da juventude adentram em noções registradas historicamente como uma fase marcada por instabilidade e problemas sociais, e que, se os jovens não se esforçam na superação desses problemas podem ser vistos como irresponsáveis. Os problemas envolveriam o desemprego, o trabalho clandestino, a formação, a aprendizagem e, no decorrer, sobre a questão dos problemas da juventude universitária menciona que também se modificam ao longo dos anos (PAIS, 1990).

Na menção aos movimentos estudantis dos anos de 1960, em países como Portugal e Brasil, as organizações se deram na direção de contrariar os regimes políticos que limitavam a participação da juventude. O autor já considerava baixos os índices de ativismo popular e participação política de jovens e ressalta que estes, em geral, são problemas especialmente também pelo destaque ao uso de drogas e à delinquência. Nessa década, a juventude efetivamente era considerada um problema.

na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70, os «problemas» de emprego e de entrada na vida activa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude. (PAIS, 1990, p. 143).

Da expansão econômica para uma regressão no mundo do trabalho, se estabelecem mudanças nos tipos de problemáticas sociológicas e, por esse motivo, os estudos sobre a juventude não deixavam de referenciá-la juntamente à crise econômica e aos problemas derivados desta, no sentido de quase ser definida como uma categoria econômica (PAIS, 1990).

Em suma, as representações voltadas à juventude investiam, portanto, em atributos de valorização aos jovens devido ao senso de responsabilidade pela mudança social ou pela dimensão negativa dos problemas sociais e de princípios desviantes. E, nesse sentido, o mote central da discussão diz respeito a saber se o discurso científico sobre os jovens transpareceria um discurso do olhar de adultos sobre estes, na direção de, até que ponto os problemas sociais não contaminarão as questões sociológicas relacionadas à categoria juventude (PAIS, 1990).

De grande valia é a discussão sobre a categoria problemas sociais, artigo do autor, embora ele não adentre na discussão específica referente à conceituação de problemas sociais, mas, abro aqui um adendo à discussão, para adentrar nesta, a partir de um artigo escrito por Rosemberg e Andrade (2012), que acredito que venha contribuir para a conceituação referente a problemas sociais e de grande relevância para analisar a produção de significados incitados pela mídia referentes às dinâmicas participativas das juventudes mediante a gestão das políticas educacionais e ao próprio sentido do termo, embora o texto aborde a categoria infância.

No texto “Infância na Mídia Brasileira e Ideologia” (ROSEMBERG e ANDRADE, 2012), os autores tratam da publicização das condições precárias que vivem muitas crianças e adolescentes pobres e a forma como a mídia, por meio de uma retórica específica e com poder de convencimento, acaba por estigmatizar esses grupos, bem como, eles adentram na agenda política carregados de rótulos. Os autores especificam a ideia de construção de problemas sociais, com base na perspectiva interacionista e na reflexão de que muitos problemas entram e saem da agenda política sem resolução de modo que continuam a atingir as necessidades e direitos sociais dos sujeitos. A questão é a competição de questões sociais, as quais podem se tornar um problema e se configurar em pauta dominante do discurso político. Nessa disputa, algumas são mais visibilizadas e celebradas em detrimento de outras num sentido de hierarquização de problemáticas. É apontada a existência de um mercado de “problemas” em que a competição é múltipla, e a atenção é disputada diante as questões incitadas,

mortalidade infantil ou “engruvinamento” da pista do aeroporto de Congonhas? Qual a versão legítima da “realidade” na definição do problema social: “menino de rua” significa abandono? Quais os arautos que participam da construção e sustentação do problema social na agenda de políticas sociais? A construção de problemas sociais não significa apenas sua delimitação e reconhecimento como tal. (ROSEMBERG; ANDRADE, 2012, p. 289).

A construção de um problema depende dos recursos e das estratégias em que diferentes profissionais atuam para dinamizar tal publicização, especialmente a mídia contemporânea, pela qual os autores atingem posição de destaque na construção de tais problemas fundamentados por uma produção ideológica estigmatizadora. Nas arenas em que são construídos os problemas sociais, é desenvolvida específica retórica carregada de credibilidade dos fatos e de uma

dimensão dramática, semelhante ao formatado pelo drama teatral clássico (ROSEMBERG; ANDRADE, 2012), bem como entrelaçado pela falácia shumpeteriana.

A principal ação é o problema focalizado para chamar a atenção no sentido de tentar mobilizar e incitar a indignação social de um determinado problema, ao mesmo tempo, que dá visibilidade a eles. Um exemplo preconizado pelos autores é a associação produzida pela mídia entre infância e violência, pela qual a criança e adolescente são vítimas ou agentes.

Desse modo, evoco essa proposição para o âmbito das juventudes estudantis, na direção de conceber que a mídia foi uma grande propulsora na apresentação das manifestações, sobretudo, a televisiva e por jornais on-line. Especialmente, algumas narrativas elaboradas e apresentadas de modos que generalizaram e deturparam o caráter democrático e participativo das mobilizações estudantis, as quais afetam as representações sociais da população sobre a juventude no sentido de relacionarem mobilizações incitadas por jovens, como as que ocorreram em 2016, quase que prioritariamente, elaborada por “vagabundos” e “maloqueiros que não querem estudar”. Frente a essas colocações, indago para reflexão: A quem as juventudes se constituem enquanto problema social? Na transposição para o tema desta tese, é fértil pensar que podem as pautas de estudantes no ano de 2016 serem acatadas como um “problema social” por estarem relacionadas à categoria idade.

Na discussão sobre a dinâmica social, Juarez Dayrell (2003) considera que, na década de 1990, um conjunto de imagens voltadas aos jovens consolidou certezas elaboradas socialmente as quais dificultam a compreensão destes a partir da compreensão de sua atuação enquanto agentes em contextos de adversidades e diversidades. A juventude no Brasil desenvolveu formas de participação nas quais, por vezes, foram pouco visibilizadas ou não consideradas por comportar uma marca de descontinuidade social (DAYRELL, 2003). Nessa perspectiva, comenta que,

As novas formas e temas através das quais os jovens vêm se colocando na cena pública pode ser indicador de um quadro de crise das formas tradicionais de participação, o que aponta para processos de mutação no campo da política, no qual a ação coletiva dos jovens, bem como os movimentos sociais, podem estar ocorrendo de formas múltiplas, variáveis e com níveis diversos de intervenção no social, muitas vezes de forma fluida e pouco estruturada. (DAYRELL, 2003, p. 18).

As várias composições de participação foram constituídas para que as pautas de estudantes fossem visibilizadas, de acordo com cenário social. Por exemplo, a participação de estudantes se concentrou no início do século XX no Brasil, com força no interior das escolas e faculdades que possuíam grêmios e diretórios acadêmicos. No decorrer do século, houve movimentos no envolvimento de debates, discussões e ações, muitas delas repressoras contra o grupo, mas que compuseram o cenário e o fortalecimento do movimento enquanto grupo social e político. Enquanto organização, o movimento ganhou legitimidade por conta da União Nacional de Estudantes (UNE constituída em 1937).

A participação de estudantes toma contornos diferenciados que variam conforme as demandas sociais e pelas ações guiadas pela força social e política. Nas décadas de 1960 e 1970, por conta do governo militar, em passeatas e mobilizações realizadas pelos movimentos estudantis, muitos jovens morreram ou desapareceram ao criticar o contexto da falta de democracia.

Nos anos de 1960, os jovens em geral e estudantes assumem no movimento um caráter de vanguarda revolucionária que, na década de 70, é minimizada pela referência aos estudos sobre as representações de jovens que passaram a se referir cada vez mais aos setores das classes populares, na maioria das vezes associados a 'problemas sociais' e a categorias econômicas, sendo restrito o número de investigações dedicadas à participação política dos jovens universitários (PAULA, 2003).

No tocante à realidade brasileira, o potencial de mudança que os discursos sobre a participação reivindicavam nas décadas de 1970 e 80, paulatinamente, adquire novos contornos por meio de um processo de visibilidade das demandas da sociedade civil para os governos. A partir da Constituição de 1988, a participação é inserida na reelaboração dos discursos dos agentes como direito para intervirem na formulação, implementação e monitoramento das políticas. O padrão de participação sofre alterações passando a ser defendida na esfera de poder institucional. A negação da institucionalidade que era própria do período autoritário é deixada para que uma condição de diálogo tenda a garantir a democracia (FARIA, 2010).

A década de 80 apresenta um panorama vertente com a criação de novos partidos políticos, por conta do processo de redemocratização do país, pelo qual o movimento estudantil participou ativamente, especialmente em prol da campanha Diretas já!

Nesta década, jovens fortaleceram a campanha em luta do voto direto para eleição de presidente da nação a partir de sutil abertura democrática que permitiu o deslocamento do âmbito da universidade para a ação cotidiana, embora muitos movimentos tenham enfrentado retração.

Na década de 1990, jovens estudantes em amplas mobilizações ocuparam as ruas para protestar contra a corrupção no governo Fernando Collor de Melo. Neste ano também se deu a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente que alça a representação de uma grande ruptura paradigmática no que se refere aos direitos de crianças e adolescentes, entretanto, mesmo diante de certa conquista, tensões são perpassadas à medida que se configura mais como um modelo de proteção social, em detrimento dos direitos de participação (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Em 2000, a mobilização se deu por meio do Fórum Social Mundial em que vários grupos se envolveram, mas com a participação de estudantes se dando especialmente de forma independente, nem sempre incitada por grupos organizados. Um exemplo foi um movimento forte na ocupação da Reitoria da Universidade de São Paulo (BORELLI; OLIVEIRA, 2015).

Também várias ações de luta, ocorreram, sobretudo, a partir dos anos de 2011, que conforme citado por Gil, foi o ano em que revoltas populares levaram jovens árabes a se mobilizarem contra sistemas ditatoriais, como também em outubro do mesmo ano, por meio das redes sociais, protagonizaram a Marcha contra a corrupção em Brasília (GIL, 2012).

Em maio de 2016, estudantes de escolas técnicas e secundaristas de São Paulo protestam contra desvios de verbas destinadas à merenda escolar. No decorrer do referido ano, escolas públicas estaduais e universidades federais em vários estados do Brasil foram ocupadas pelos estudantes contra mudanças no ensino secundarista e contra a Emenda Constitucional PEC 241.

Nesse território de disputa e de uma constância de luta pela sobreposição de interesses, é que esta tese está inserida, com foco na referência de um grupo que tem sua voz e identidade historicamente estigmatizada, sobretudo, por serem jovens estudantes.

O trabalho “Juventude, movimentos sociais e participação: novas configurações”, traz uma discussão sobre esse enlace e o importante papel da internet à organização desses movimentos, especialmente nas manifestações ocorridas em junho de 2013 (MACHADO; FIDALGO, 2016). A questão do uso da internet permite

que muitas manifestações não partam apenas de reuniões e ou assembleias promovidas pelos movimentos sociais. A maioria delas é incitada por meio das redes sociais.

Nesse panorama, outra pesquisa interessante foca a relação entre participação política e juventude, de autoria de Marcos Ribeiro Mesquita, Juliano Bonfim, Erise Padilha e Ana Cecília Silva, sob o título, “Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais”. Por meio de entrevistas com 13 jovens na faixa etária de 13 a 29 anos e integrantes de movimentos estudantis, de juventudes partidárias, de luta pela terra, pastorais, grupos religiosos e movimentos culturais. Grupos focais foram desenvolvidos, bem como entrevistas semiestruturada, posteriormente. Os autores constataram que os jovens percebem a política de forma heterogênea no sentido de exprimirem muitas possibilidades de vivenciar a juventude e suas compreensões sobre ela e as formas de participação, por vezes, favorecem a organização de redes entre si, incitadas por demandas e interesses, e por outras, suas lutas são reforçadas em contextos localizados em que atuam (MESQUITA; BONFIM; PADILHA; SILVA, 2016). Essa pesquisa coaduna com a compreensão que a participação acontece em muitos espaços sociais do cotidiano, especialmente ligada a movimentos institucionais.

No tocante aos movimentos não institucionalizados, as ocupações de escolas configuram essa característica. As recentes pesquisas que abordam o tema, ainda são em número pequeno, mas com significativas abordagens quanto à organização e o desenvolvimento das ocupações. Abordo no decorrer, os trabalhos que focam a temática no aspecto do desenvolvimento do movimento.

A tese intitulada “Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)”, analisa o movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses, inseridas no contexto de crise do ano de 2016. A partir da perspectiva gramsciana, Allan Steimbach (2017), defende que a Reforma do Ensino Médio e a Pec do teto dos gastos públicos são políticas que representam a nova hegemonia política na tomada de poder.

A metodologia utilizada consistiu no desenvolvimento de grupos focais e questionários socioeconômicos aos jovens. Por meio dos discursos, a pesquisa compreendeu a opinião dos jovens relacionada à Medida Provisória 746/2016 e constatou que as ocupações foram um movimento de resistência contra- hegemônica dentro do Estado em que aqueles estudantes foram educadores dos jovens.

A pesquisa com o título “Juventudes secundaristas, educação, cultura e política: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS”, de Sofia Rodrigues Ferreira (2016), analisa os efeitos que o fenômeno provocou nas escolas ocupadas, bem como a análise das negociações e o desenvolvimento das organizações coletivas. A metodologia utilizada foi desenvolvida em 3 momentos: observação em 3 escolas; análise de algumas matérias jornalísticas sobre as ocupações e entrevistas com sete jovens.

Os resultados indicam que, por meio da organização desenvolvida pelos estudantes, o exercício da autonomia foi um elemento destacado pela autora, como também a necessidade apresentada pelos estudantes de uma escola diferenciada dos moldes atuais. Esse fator fortaleceu a contradição existente nas práticas escolares, pois, após o término, ocorreram perseguição e exclusão nas escolas aos estudantes que ocuparam .

O artigo denominado “As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social”, escrito por Adriano Januário, Antonia Malta Campos, Jonas Medeiros e Márcio Moretto Ribeiro, trata dos protestos de estudantes no ano apontado no título, contra um projeto na gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) em São Paulo. Esse projeto objetivava o fechamento de centena de escolas e a reestruturação de outras, de modo que comprometia o acesso à educação para muitas famílias. Os autores consideram que a ocupação de escolas é uma luta fundamentada na participação democrática e apontam certas conexões entre o movimento incitado pelos estudantes e o movimento de Junho de 2013, especialmente naquela primeira fase em que, nas ruas, imperava o Movimento Passe Livre. As conexões remetidas como hipóteses indicam a fluência de processos inovadores referentes ao cenário de lutas sociais em ambos os momentos históricos; a experiência individual, mas semelhante, que muitos vivenciaram inclusive por serem, na maioria, jovens. Outra conexão é remetida à ideia de disposição de luta entre uma geração de estudantes, na qual os autores ressaltam a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas que investiguem a experiência dos agentes e a autonomia destes com os problemas sociais no cotidiano, bem como a relevância de analisar as lutas sociais em nível micro, pelo fato de que, muitas vezes, não são registradas historicamente.

No artigo “O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana”, Aldimara Catarina Delabona Brito Boutin

e Simone de Fátima Flach, por meio de pesquisa bibliográfica e análise da organização do movimento, concluem que as ocupações contribuíram para a produção de conhecimentos de caráter revolucionário e, portanto, fundamentais à formação humana emancipadora (BOUTIN; FLACH, 2017).

O trabalho de Rodrigo de Souza Oliveira (2018) investigou o movimento Ocupa Escola no Brasil. Sua pesquisa de mestrado, na Universidade de Lisboa, analisou como funcionou o movimento das ocupações, as demandas, anseios e o processo educativo apreendido no movimento. A metodologia consistiu no desenvolvimento de grupos focais e análise documental. Os resultados apontam que, pelas ocupações, os estudantes ensaiaram formas de democracia, como também os mais jovens participaram.

Nesse sentido, a pesquisa que desenvolvo contribui para o preenchimento de lacunas sobre o tema, uma vez que tende a ampliar o conhecimento produzido e tem a relevância de registrar as experiências de estudantes nos manifestos de 2016, na compreensão de que suas ações individuais produziram um corpo coletivo, que pela potência construída ganhou amplitude e espaço nos registros históricos, bem como consagrou a força de luta desse grupo para garantir a democracia.

Na literatura internacional no campo da Sociologia Política da Participação, Borba (2012) realiza um mapeamento sobre variadas tipologias que classificam modalidades de participação política de cidadãos em geral, na cultura americana. Tal debate é de fundamental relevância para perceber as mudanças das formas de participação, em especial atreladas às mudanças sociais e concebidas na institucionalidade do método democrático.

Nos anos 1960, de início, os repertórios de participação que faziam parte da ação coletiva voltavam-se aos protestos e boicotes e são introduzidos na definição de participação, mas especificamente relacionadas ao voto eleitoral. A partir dessa década, e para além da escolha de governantes, se ampliam os repertórios políticos destinados mais na direção de disponibilizar novos valores à sociedade que não apenas o de eleger (BORBA, 2012).

Nesse contexto, Borba (2012), a partir de Milbrath, apresenta modos de comportamentos participativos constituídos a partir das seguintes modalidades, mas com foco nos agentes em geral e não, exclusivamente, no público jovem.

- 1) expor-se a solicitações políticas;
- 2) votar;
- 3) participar de uma discussão política;
- 4) tentar convencer alguém a votar de determinado modo;
- 5) usar um distintivo político;
- 6) fazer contato com funcionários públicos;
- 7) contribuir com dinheiro a um partido ou candidato;
- 8) assistir a um comício ou assembleia;
- 9) dedicar-se a uma campanha política;
- 10) ser membro ativo de um partido político;
- 11) participar de reuniões onde se tomam decisões políticas;
- 12) solicitar contribuições em dinheiro para causas políticas;
- 13) candidatar-se a um cargo eletivo;
- 14) ocupar cargos públicos (BORBA, 2012, p. 266).

Essa tipologia caracteriza o fenômeno da participação como unidimensional, uma atividade singular uma vez que se desenvolveria de forma *continuum*, ou seja, sequencial de acordo com o engajamento político dos agentes.

Uma segunda abordagem apresentada por Borba é a de Pizzorno, que considera de caráter reducionista as modalidades acima citadas, pois a pesquisa está circunscrita apenas no contexto norte-americano. Baseia-se no modelo da consciência de classe, em que a participação seria o produto da identidade política compartilhada pelos sujeitos. A proposta do autor classifica quatro modalidades de participação, as quais são divididas a partir do contexto de solidariedade dominante privada ou pública e pelo contexto de ação do Estado ou não, com a ação dos agentes incluindo os movimentos sociais (BORBA, 2012).

No entanto, a tipologia de Pizzorno é considerada com um nível de abstração grande e com pouca explicação diante de algumas definições (BORBA, 2012).

A proposição da participação enquanto um fenômeno multidimensional é desenvolvida nas pesquisas a partir da década de 1990, à medida em que novas tipologias são estabelecidas, sobretudo, pela necessidade de ampliação de dados para tentar explicar a realidade das mudanças sociais consolidadas. O crescimento do campo científico contou com instrumentos de coletas mais elaborados, como também o próprio conceito de participação foi se ampliando por meio da incorporação de outras modalidades que foram sendo despontadas nas sociedades democráticas (BORBA, 2012).

No geral, a discussão sobre a democracia e participação foi sendo desenvolvida nas sociedades modernas de modo que falar em democracia remete à ideia direta de falar sobre a participação. A participação popular é aliada à

concretização do ideário democrático na constituição da história como elemento central.

A relação entre participação e sociedade revela um caráter de tensões, intenções e contradições que necessitam ser desveladas para uma maior compreensão da realidade. Novidades nas estratégias de resistência dos agentes no processo das relações precisam ser estudadas, sobretudo, como forma de visibilizar e fortalecer, por meio do campo científico, as lutas de grupos considerados que se consolidam nas tramas sociais.

Alavanco uma tipologia de participação a partir da luta estudantil no período analisado, e que considero não ser uma ideia abstrata, pois parte da empiria do trabalho de campo. A mobilização incitada entre os diversos agentes de diferentes campos, articuladas com o poder público, revela processos de organização e de resistência política, uma vez que essa mobilização não é mais frequentemente condicionada por uma decisão organizada pelos movimentos institucionais, ou seja, pelas representações, mas para além desses, como foi o caso dos manifestos dos estudantes em 2016.

Essas contradições recaem na legítima capacidade que o processo participativo tem para afetar e alterar as decisões de uma instituição, no sentido de que a busca pelo consenso e pela conquista da adesão dos sujeitos envolvidos pelos gestores que já possuem caminhos intencionados, são constituídos espaços participativos, “como canal para a promoção de mudanças verticalmente concebidas”. (CARRANO, p. 2012, p. 87). A fraca participação é a mais recorrente nas instituições, inclusive, na escola, e friso a dizer, que talvez seja nela que os agentes, especialmente estudantes, pouco participam ativamente, pois seus posicionamentos não são incorporados nos processos decisórios.

Diferentes formas, espaços e tempos de participação de baixo impacto nas decisões podem ser encontrados no âmbito das famílias, dos ambientes de trabalho, da escola, das mídias, dos mercados e em muitos espaços públicos concebidos por governos para a “participação juvenil”. Os canais de TV se abrem à (fraca) participação de seus públicos que “podem” “decidir” sobre os destinos de tramas em novelas ou da permanência ou não de personagens em “reality shows”. Governos e instituições promovem enquetes, sondagens, fóruns, conferências, encenam parlamentos jovens, isso tudo para exercitar a participação ou ainda para “medir” os humores e opiniões de cidadãos e consumidores. Entretanto, somente muito raramente encontramos abertura de processos participativos mais diretos que possam influenciar decisivamente nos rumos das instituições. (CARRANO, 2012, p. 87).

A participação forte está atrelada aos espaços em que as dinâmicas de engajamento e de militância impactam as decisões, “que afetam a vida de indivíduos, grupos e instituições”. (CARRANO, 2012, p. 87). E, nesse sentido, considero que os manifestos nas ruas e nas ocupações desenvolvidos pelos estudantes tiveram um caráter pedagógico-político no sentido de produzir efeitos em suas formações enquanto cidadãos, na escola, na sociedade e na própria política.

Na relevância da participação forte desenvolvida pelos secundaristas na época foram instituídas as principais estratégias que compõem a dinâmica participativa, as quais não se encerram em si, uma vez que são complexas e perpassadas por muitas relações:

- 1- Participação de discussões políticas na escola, praças e em outros espaços públicos e não formais;
- 2- Participação na representação estudantil na Assembleia Legislativa;
- 3- Ocupação da Câmara de Vereadores;
- 4- Ocupação das escolas públicas e universidades federais e Secretaria de Educação;
- 5- Manifestos políticos na escola, universidades, nas ruas e no Congresso Nacional;
- 6- Elaboração de documentos e abaixo-assinados virtuais que registram as pautas estudantis e envio aos governantes;
- 7- Participação coletiva nos movimentos e em parceria com grupos populares;
- 8- Preferência pela não associação a movimentos institucionalizados.

Em síntese, a participação, nesse contexto, é entendida enquanto um processo social desenvolvido por variados grupos, em que os objetivos e as ações são organizados estrategicamente e de forma coletiva, para a defesa de pautas constituídas por consenso entre os determinados grupos.

Adiante, discuto os caminhos metodológicos utilizados nesta tese.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Não estatize meus sentimentos, pra seu governo, o meu
Estado é independente!
Renato Russo*

A escolha metodológica para esta pesquisa está relacionada com a premissa de que, mesmo diante da aparente obviedade quanto a certos procedimentos científicos, por vezes, me deparei com dúvidas em relação ao próprio óbvio, uma vez que aquilo que vejo, nem sempre parece ser tão despido e simples quanto o seu desenvolvimento. Esse argumento vai ao encontro da ideia de que em um mesmo paradigma convivem interpretações contrárias,

a imagem invertida no espelho de algo muito semelhante, a questão principal para a superação dos paradigmas científicos é perceber seus pressupostos. É necessário ganhar distância em relação àquilo, precisamente, que é percebido como óbvio e evidente por todos (SOUZA, 2018, p. 14).

A escolha já exige especificidade e rigorosidade e, portanto, minha tentativa vai nessa direção, de visibilizar o óbvio e de apontar a escolha não como aleatória, mas como etapa pertencente à fase inicial da metodologia.

Inicialmente, para o processo de produção de dados, considerei que o desenvolvimento de grupos focais ou grupos de diálogo constituiria a escolha mais adequada, especialmente por possibilitar uma gama de informações sobre o objeto estudado. No entanto, pelo retorno que tive dos estudantes, em que consegui delimitar o número de 10 entrevistas, considerei que o uso da entrevista, seria mais fértil a esta pesquisa, por permitir explorar com mais profundidade os dados coletados. Elegi, portanto, a entrevista semiestruturada, que apesar de muito utilizada, seja de forma exclusiva ou auxiliar, de modo geral, no campo das Ciências Humanas é utilizada com frequência em pesquisas qualitativas (DUARTE, 2004).

5.1 O MÉTODO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: APORTES TEÓRICOS E DESENVOLVIMENTO

Diante à análise do fenômeno social compreendido pelos coletivos juvenis, focar as vozes individuais dos estudantes por meio do método da entrevista, objetiva a exploração das impressões discursivas extraídas pelas experiências subjetivas dos participantes. Para tanto, elucido algumas considerações relevantes sobre a referida entrevista, por conta de, ao analisar os trabalhos a que tive acesso, percebi a pouquíssima discussão dos pressupostos teóricos metodológicos que a compõem. Para trazer à luz, portanto, tais conhecimentos sobre seu uso, busquei artigos dedicados especificamente a essa metodologia que fundamentaram teoricamente a escolha metodológica que me propus a desenvolver.

Eduardo José Mazini (2012) preconiza em seu estudo que, o uso da entrevista é frequente em dissertações e teses, no entanto, os trabalhos nem sempre se debruçam na metodologia de pesquisa. Mazini (2012) analisou 100 dissertações e 67 teses, com a utilização da entrevista em um programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade do interior paulistano, por meio do uso de 18 variáveis para a análise. O resultado, que corrobora com minha observação, remete à carência da associação da entrevista a um corpus teórico, à medida que,

Parece existir a necessidade de discutir questões metodológicas e, principalmente, inserir o procedimento de coleta por meio de entrevista dentro de uma abordagem teórica, ou seja, não utilizar esse procedimento como algo mecânico desprovido de sustentação teórico-metodológica. (MAZINI, 2012, p. 169).

O autor indica mais resultados no que se refere ao tipo de entrevista utilizada pelas pesquisas, na consideração de que a não estruturada é a menos utilizada e a semiestruturada se caracteriza como sendo a mais utilizada, com 73,7% das pesquisas e seu uso se dá pela confiança que provoca ao pesquisador como também pela possibilidade de comparar as informações extraídas entre os entrevistados.

Em relação à necessidade de justificar o uso da entrevista como metodologia, em 57% das pesquisas, essa justificativa não foi desenvolvida. De acordo com o autor, esse dado é relevante tendo em vista que 88,6% das pesquisas tratou da entrevista como procedimento que auxilia a produção de dados juntamente com uso de outro. Isto é, a entrevista trabalha com uma especificidade do dado, que é o de versar sobre

um determinado fato e as metodologias associadas caminham na direção de complementar as observações de tal fato, no sentido de auxiliar na descrição mais ampla do fenômeno (MAZINI, 2012).

Nesse sentido, justifico o uso da entrevista conforme apontado acima e como metodologia auxiliar, utilizo de observações registradas em diário de campo, bem como, de relatos oriundos de conversas não formais com os participantes, durante e após as entrevistas. Complemento teoricamente esse uso, no que diz respeito à especificidade da entrevista. A entrevista não-estruturada é indicada a ser desenvolvida por pesquisadores experientes, pois tem como início, uma pergunta geradora e não há roteiro elaborado de modo que o pesquisador conduza a entrevista na relação entre o objetivo e as informações fornecidas pelo entrevistado. É caracterizada como uma entrevista longa e há a necessidade de aprofundar as informações por meio do desenvolvimento de outras entrevistas posteriores com os mesmos entrevistados.

Sobre as características da entrevista estruturada, contém um roteiro prévio, mas com questões fechadas, ou seja, desenvolvida de forma sequencial e, geralmente, é utilizada em pesquisas com grande número de participantes e os dados oriundos são analisados estatisticamente.

Quanto à entrevista semiestruturada, possui um roteiro prévio com questões abertas que possibilitam analisar um fenômeno social por meio de um público específico, que no caso desta tese, estuda as dinâmicas de participação política de jovens por meio da entrevista semiestruturada com um grupo específico: jovens estudantes que participaram das mobilizações sociais no ano de 2016. Também este tipo de entrevista exige flexibilidade na sequência das questões, bem como a possibilidade da realização de questões complementares para exploração do fenômeno analisado (MAZINI, 2012).

Em geral, no tratamento das pesquisas qualitativas que utilizam a entrevista, Zanette (2017) entende ser a mais adequada para analisar as dinâmicas, os valores atribuídos pela linguagem dos participantes, bem como os “sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. (ZANETTE, 2017, p. 162). Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada será utilizada nesta tese para mapear as relações por meio dos discursos de jovens a fim de compreender os conflitos, os desentendimentos, as contradições e as parcerias desenvolvidas por tais.

Para a produção ainda dessa entrevista, a necessidade de um roteiro é de suma importância, no entanto, esse roteiro deve estar alinhado ao objeto analisado, ou seja, precisa conter questões intencionais que possibilitem que o entrevistado forneça respostas as quais possam trazer a luz à problemática central. Nessa direção, aponto dois pontos que considero relevantes nesse processo: as observações realizadas durante as mobilizações as quais me aproximaram ao fenômeno social e associada a essas, a análise que realizei da literatura a que tive acesso, em que pude observar os espaços que precisavam ser aprofundados sobre o objeto, haja vista, a existência de poucas discussões de tal fenômeno.

O desenvolvimento de uma entrevista é complexo e, de acordo com Zanette (2017), ela se origina, a partir da análise inicial de todo um contexto externo, no qual, participante e o próprio objeto de estudo estão envolvidos.

Também sob perspectiva semelhante, Renata Aparecida Belei, Sandra Regina, Gimenez-Paschoal, Edinalva Neves Nascimento, Patrícia Helena Vivan Ribeiro Matsumoto (2008), apontam que, para a elaboração de um roteiro têm-se em vista, à adequação, a vivência do pesquisador, a literatura específica, a averiguação de juízes e as informações prévias obtidas.

Rosália Duarte (2004) discute em seu artigo sobre a relevância do uso da entrevista nas pesquisas qualitativas, na direção de que é um tema recorrente e polêmico pelo fato de ser utilizado, mas nem sempre ser rigoroso. Indica para quem faz uso à ampliação da discussão acerca dos pressupostos teóricos metodológicos no sentido de avaliar a confiabilidade em tais pesquisas. A autora ressalta considerações relevantes, dentre elas, a crença que temos de que a entrevista, especialmente a semiestruturada, não é um procedimento tão confiável porque envolve a subjetividade dos participantes, o pouco conhecimento teórico sobre e a pouca rigorosidade. Também pela possibilidade de que, por meio de nossas próprias pesquisas essa, ideia tenha se difundido à produção dessa crença.

Mas é possível, também, que a desconfiança em relação a esse instrumento, privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa, se deva à ausência, mais ou menos comum em nossos relatórios, teses e dissertações, de um relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido. Penso que a explicitação de regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam (ou, pelo menos, deveriam nortear) o trabalho com entrevistas pode subsidiar parte das discussões que dizem respeito aos critérios de rigor e confiabilidade a serem adotados na avaliação de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso com maior regularidade. (DUARTE, 2004, p. 214).

Outros argumentos são trazidos pela autora, no que diz respeito à não banalização da realização de entrevista, inclusive na semiestruturada, à medida que incitar discursos que caminhem na direção dos objetivos da investigação e sejam significativos para analisar o fenômeno social é uma atividade complexa. Desse modo, a autora sinaliza alguns fatores que requer a atenção do pesquisador para o desenvolvimento de uma entrevista: a definição dos objetivos da pesquisa, o conhecimento mais amplo sobre o contexto em que realizará a investigação, a leitura das pesquisas oriundas da revisão bibliográfica que fornecem suporte para adentrar no trabalho de campo bem como a introdução que se refere à elaboração de um roteiro prévio e desenvolvimento inicial, a segurança e confiança do pesquisador para com a entrevista e um certo grau de informalidade na relação com o participante, tendo em vista *“os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação”* (DUARTE, p. 2004, p. 216).

Complemento a colocação da autora, no que diz respeito ao contexto mencionado. No caso, ela se refere ao local em que a entrevista será desenvolvida, especialmente quando em instituições, entretanto, aponto a relevância também do conhecimento do contexto social em que o fenômeno será estudado, pois conforme o diálogo entre o objeto de estudo e o objetivo. Esse conhecimento é fundamental, no caso desta tese, para mapear específicas relações não diretamente institucionalizadas.

5.2 O ROTEIRO DA ENTREVISTA: AS PERGUNTAS, OBJETIVOS DA PESQUISA E HIPÓTESES

Nesses enlances, é que se deu a composição do roteiro para a realização de uma entrevista prévia de sondagem, com um estudante no ano de 2016. Associo essa entrevista, com a consideração trazida por Mazini (2012) sobre o estudo piloto. Este é desenvolvido em etapas sequenciais, com duas ou três entrevistas realizadas com sujeitos que não participarão da pesquisa, mas possuem características similares àqueles que serão entrevistados e, por meio dos dados produzidos se verifica se estes atendem ao objetivo, central bem como a problemática da pesquisa. Outras vantagens consistem na elaboração prévia de algumas categorias que poderão ser reafirmadas

posteriormente, como também auxilia pesquisadores iniciantes quanto à ação de flexibilizar as questões no direcionamento dos objetivos.

No entanto, para esta tese, há uma questão diferencial neste aspecto, a de que já tive aproximação com a entrevista e com gravação de áudios, nas quais foram desenvolvidas no mestrado. Considero que, mesmo que insipiente, não me sinto tão alheia, e foi por isso que entrevistei apenas um estudante previamente. Também, esse estudante participou de entrevista posterior, ou seja, com a primeira consegui observar as indicações fornecidas e aprimorar as questões para a elaboração de outro roteiro para a realização da entrevista com ele e os demais participantes.

Em relação à formatação de um roteiro, Mazini (2014) avaliou 23 roteiros de discentes de mestrado e doutorado e apontou que uma minoria elaborou em tópicos e itens e a maioria, em questões. No momento do desenvolvimento da entrevista, os roteiros por tópicos e itens não garantem a adequação das questões, tendo em vista que, o pesquisador, pelo fato de entrevistar vários participantes, indaga de forma diferenciada cada participante mesmo que os conteúdos das mensagens sejam os mesmos, as verbalizações podem ser distintas. O roteiro por tópicos auxiliou, portanto, no mapeamento do que se quer atingir no processo de interação com os participantes. Indica o roteiro construído por meio de questões, o meio mais sensato na busca das informações e para a segurança de pesquisadores, especialmente para os iniciantes. E, para os pesquisadores mais experientes, indica o roteiro por itens.

A partir dessas elucidações relevantes trazidas pelo autor referentes à análise de um grupo específico, pontuo também, certas exceções, isto é, não necessariamente um pesquisador experiente não poderá utilizar de roteiro de perguntas e um iniciante não poderá utilizar de roteiro por tópicos ou itens. Todavia, tais apontamentos indicam caminhos férteis para que pesquisadores tenham específicos cuidados quanto à rigorosidade do desenvolvimento do método.

Conforme já mencionado, uma característica da entrevista estruturada é a possibilidade de desenvolver mais de uma interlocução para aprofundamento, no entanto, incorporei essa característica na entrevista semiestruturada, conforme a necessidade percebida durante a escuta dos áudios. Porém, nem todos foram entrevistados formalmente mais de uma vez, esse processo ocorreu com três estudantes. Entretanto, conforme o decorrer da transcrição das narrativas a qual permite com que o pesquisador escute e pontue suas dúvidas para complementá-las, entrei em contato, várias vezes com os estudantes, seja para a realização de nova

entrevista com perguntas abertas, ou seja, que não estão no roteiro, seja por meio de conversas pelo WhatsApp e ou Messenger.

Nesse sentido, a análise das perguntas pode ser feita antes da coleta das respostas, no sentido de detectar as fragilidades nelas contidas, bem como para buscar uma melhor elaboração para o momento de realização da entrevista. No entanto, considero que também o momento de desenvolvimento das entrevistas e a flexibilidade intrínseca, que é permitida pela semiestruturada, são aspectos férteis para auxiliar a percepção do pesquisador quanto ao aprimoramento das questões.

Conforme desenvolvi as entrevistas, verifiquei que algumas questões eram desnecessárias, tendo em vista abarcarem informações completas. Essa observação se deu após a terceira entrevista, que permitiu a retirada de duas questões do roteiro, portanto, para os demais participantes tais questões não foram realizadas, pois essa necessidade também não se fez presente.

Outra preocupação dada por Mazini (2014) se refere à relevância da atenção a específicos aspectos quanto à adequação das perguntas conforme classe de análise: a relevância de adequar a linguagem com coerência e com termos que façam sentido; adequação do formato das perguntas quanto ao tamanho; ao efeito emocional que o uso de certos termos pode causar; com perguntas que induzam a várias finalidades e a necessidade de desenvolver as perguntas da mais fácil de ser respondida para a mais difícil e o uso de blocos temáticos para facilitar a orientação do participante. Entretanto, o autor aponta que essas classes não são exclusivas de forma mútua, à medida que porventura, o pesquisador recaia em uma ou em outra (MAZINI, 2014). Por isso, a necessidade de se atentar e rever sua própria prática no desenvolvimento do método da entrevista.

Em relação à quantidade de questões cabíveis para o roteiro da pesquisa, Mazini (2014) aponta que tal definição depende da relação existente com o objetivo do estudo, de modo que, a partir da delimitação de objetivos mais amplos, certamente o roteiro contém um número maior de questões.

Todavia, o uso da entrevista semiestruturada não é indicado em roteiros que contenham mais de trinta questões, pela grande quantidade de informações geradas, no sentido de que a entrevista não estruturada abarcaria de forma mais plausível esta situação.

Desse modo, estabeleci quatro blocos temáticos que possuem um conjunto de questões específicas no roteiro, as quais tendem a garantir respostas que, após

tabuladas, permitem o mapeamento das relações construídas nas manifestações e que me proponho a descrever e analisar. Estabeleço, portanto, a seguir, uma interconexão entre os objetivos da tese e o roteiro da entrevista.

No primeiro bloco, o tema se refere à democracia no intuito de elucidar quais sentidos os estudantes possuem e pelos quais expressam a defesa de suas pautas, os motivos que incitaram a participação, as pautas que defenderam e as dificuldades com que se depararam.

Outro ponto relevante consiste na averiguação desses sentidos, bem como compreender quais são atribuídos à democracia e à gestão democrática da educação, pois esses sentidos podem estabelecer conhecimentos quanto às escolhas das dinâmicas participativas que desenvolveram nos manifestos.

A primeira hipótese que pretendo confirmar é a de que os estudantes compreendem que a democracia é efetivada pela participação política e é pela defesa dessa ação democrática, por meio da luta pelos direitos sociais e na compreensão da existência dos entraves, embates e consensos sociais acrescidos na luta política, que determinaram seus manifestos (QUADRO 3).

QUADRO 3 – PRIMEIRA HIPÓTESE DA PESQUISA

Objetivos norteadores da pesquisa	Bloco 1: Democracia, mobilizações e as pautas defendidas
Compreender o sentido de democracia, bem como as pautas que levaram os jovens a participar de manifestos e os motivos que os levaram a participar.	1 - O que você entende por democracia e por uma gestão democrática da educação? 2 - Quais pautas foram defendidas e quais os motivos que o impulsionaram a participar? 3 - Você participou anteriormente de outras manifestações? Se sim, quais?

FONTE: A autora, 2020.

O conhecimento da participação dos grupos envolvidos nos manifestos é relevante para compreender quais participaram e como se desenvolveu a relação com eles, os desentendimentos e conflitos, os distintos interesses, bem como os consensos, as parcerias e os entendimentos com os demais grupos por meio dos interesses comuns coletivos. Com esse bloco, a intenção é traçar os grupos favoráveis, ou não, aos manifestos, as formas de apoio ou de ações desfavoráveis

aos estudantes, as dificuldades encontradas entre pares e entre os profissionais da escola.

Na lembrança de que os desentendimentos e entendimentos são intrínsecos à relação democrática, lanço como segunda hipótese a de que os estudantes tiveram parcelas de apoio de muitos agentes para defenderem suas pautas, tanto nas ruas como nas ocupações, de professores, da família e de colegas (QUADRO 4). No entanto, esses mesmos agentes é que podem ter incitado também relações de enfrentamentos e de embates.

QUADRO 4 - SEGUNDA HIPÓTESE DA PESQUISA

Objetivos norteadores da pesquisa	Bloco 2: Participação de grupos sociais
<p>Compreender as relações construídas com os grupos envolvidos direta ou indiretamente nas manifestações.</p>	<p>1- Quais grupos ajudaram na ocupação e como se deu a participação desses grupos?</p> <p>2 - A quais grupos a entrada era proibida? Por quê?</p> <p>3 - Quais dificuldades foram encontradas em relação a esses grupos?</p> <p>4 - Como se dava a relação entre você e sua família? Teve apoio ou não?</p> <p>5 - Como se deu a relação com os professores e diretores, antes, durante e após as manifestações?</p> <p>6 - Houve intervenção policial na sua escola? Como foi?</p>

FONTE: A autora, 2020.

As questões do bloco 3 foram elaboradas com o intuito de compreender quais as formas de participação efetivadas e as não realizadas para o desenvolvimento dos manifestos, como também que meios utilizaram e utilizam para reivindicar no cotidiano e se há relação entre a participação política nos manifestos de 2016 e manifestos posteriores.

Tenho como terceira hipótese que as formas de participação utilizadas pelos estudantes foram inovadoras de sentido de que lançaram um modo próprio de “fazer” política iniciado especialmente por meio das redes sociais e, por conseguinte, em locais públicos. A forma política incitada pelos estudantes naqueles dias de manifesto rompeu a ordem policial e lançou um mundo visível de ver e dizer sobre democracia.

QUADRO 5 - TERCEIRA HIPÓTESE DA PESQUISA

Objetivos norteadores da pesquisa	Bloco 3: Formas de Participação juvenil
Compreender as formas de participação pensadas e utilizadas pelos estudantes.	1- No dia a dia, quais meios e instituições você utiliza para reivindicar e participar? 2- As manifestações ocorridas o auxiliaram a participar de ações políticas posteriores? Quais?

FONTE: A autora, 2020.

Por meio do bloco 4, traça-se a relação entre estudantes e a escola de modo que a hipótese que pretendo confirmar, é a de que estudantes que participaram das ocupações, nem todos participavam do grêmio estudantil, bem como essas foram desenvolvidas de forma democrática em que os envolvidos opinavam e decidiam as ações coletivamente.

QUADRO 6 - QUARTA HIPÓTESE DA PESQUISA

Objetivos norteadores da pesquisa	Bloco 4: Relação com a escola e a educação
Compreender o funcionamento e a organização das ocupações, bem como as relações de distribuição de tarefas entre meninos e meninas, as relações desenvolvidas entre os pares e se há correlação com a participação nos grêmios estudantis.	1- Tinha grêmio estudantil na sua escola? Se sim, você participava? 2- Quanto à ocupação, quais atividades foram desenvolvidas no interior da escola? 3- Como era feito o controle de entrada e saída das pessoas? 4- Havia diferenças entre meninos e meninas na distribuição das tarefas? 5- Havia comunicação da escola ocupada com outras escolas? De que forma acontecia?

FONTE: A autora, 2020.

Por meio do bloco 5 pretendo verificar como se desenvolve a relação dos estudantes com a política, bem como, com o governo atual no sentido de verificar suas opiniões e entendimentos, por meio da ideia da existência de efeitos ou não dos manifestos no campo da política e de suas perspectivas quanto à ampliação da participação e de assegurar ou não a gestão democrática. A hipótese que defendo é que efeitos, mesmo que sutis, foram provocados, no entanto, os jovens concebem que os efeitos poderiam ter sido mais impactantes e que, no governo atual, os meios de

participação serão diminuídos, ou seja, não priorizarão a gestão democrática na elaboração de políticas.

QUADRO 7 - QUINTA HIPÓTESE DA PESQUISA

Objetivos norteadores da pesquisa	Relação com a política e governo
Compreender os efeitos dos manifestos e os sentidos quanto à gestão do governo atual	1- Quais efeitos as manifestações provocaram sobre a escola e a sociedade? 2- Em relação à gestão do governo atual, quais são as suas considerações sobre a garantia do princípio democrático na educação?

FONTE: A autora, 2020.

Ressalto a importância de apontar que as hipóteses consistem em suposições provisórias e mesmo que essa colocação pareça ser tão óbvia, podem ser confirmadas ou não pela pesquisa, e nem sempre advém de uma pré-análise (FRANCO, 2012). No entanto, depende de leitura prévia de pesquisas sobre o tema mais as impressões. Nesse caso, as hipóteses acima foram supostas a partir desse enlace.

No que se refere ao segundo momento da entrevista, uma dificuldade que encontrei, em relação ao desenvolvimento desta, consistiu na incompatibilidade de horários para o segundo encontro com os participantes. Por esse motivo, a estratégia encontrada em concordância com eles foi o envio de tais questões bem como das respostas realizadas por gravação de áudios via redes sociais, WhatsApp e Messenger, e que foram utilizadas para complementação.

Pela facilidade de acesso ao registro pelo celular, o intitulo como um diário virtual de campo, e pontuo minha impressão de que esse procedimento é útil para sanar a referida dificuldade apontada, uma vez que, pela aproximação já realizada entre pesquisadora e participantes, que permitiu a apresentação dos objetivos do estudo e o conhecimento de ambos, essa forma deu conta de registrar as informações faltantes por meio da interação já desenvolvida anteriormente e que permitiu, portanto, o acesso a uma conversa menos formal.

As conversas aconteceram em vários momentos, inclusive, pela necessidade do envio de imagens pedidas aos estudantes, durante as entrevistas. As imagens foram selecionadas por eles, apesar de que nem todos enviaram. Para tanto, pedi para que escolhessem aquelas que considerassem mais significativas na

representação dos manifestos. Assim, várias imagens foram enviadas, no entanto, por não conseguir comportá-las todas neste trabalho, as selecionei a partir dos seguintes critérios: a imagem não conter ou aparecer o menos possível os rostos dos envolvidos e a imagem apresentar diretamente a participação do estudante em mobilizações, seja nas manifestações de ruas, nas ocupações das escolas, em atos em outros locais. Alguns estudantes não possuíam registros fotográficos.

5.3 A INTERAÇÃO COM OS PARTICIPANTES

A interação com os participantes se deu por intermédio de vários agentes. Na entrevista de sondagem, o primeiro estudante se deu por minha escolha, pelo fato de ter assumido um papel de liderança forte na escola Arnaldo Faivro Busato, no município de Pinhais.

No desenvolvimento geral das entrevistas, contatei diretamente pelo Messenger e sem a mediação de alguém conhecido, três das entrevistadas. A interação também se deu com o auxílio dos próprios estudantes que, pela conversa na entrevista, indicaram espontaneamente ou após meu pedido, nomes de outros estudantes, bem como professores com quem tive contato indicaram nomes e fizeram a mediação inicial com os estudantes para que, posteriormente, facilitasse o meu contato realizado pelo Messenger e ou WhatsApp.

Cabe ressaltar que a entrevista semiestruturada se caracteriza pela possibilidade que pesquisador e participante estejam em interação social, por meio da qual a mediação se consolida pela linguagem, de modo que a realização de entrevistas por telefone ou redes sociais interfere em tal interação, portanto, são secundárias. Por outro lado, tais meios permitem a coleta de dados de caráter verbal no intuito de complementação e auxílio na interpretação. No processo do desenvolvimento da entrevista, o incitamento do diálogo ocorreu em ambos os processos: na mediação pelo telefone e pela internet. A complementação se deu pelo uso do áudio ou por meio de mensagens escritas, conforme a preferência do participante, portanto, o processo de interação se deu pela comunicação presencial e virtual. A comunicação virtual aconteceu várias vezes, por meio de mensagens escritas, bem como pelo envio de áudios, de pesquisadora e participantes.

Nessa perspectiva, portanto, aponto como possibilidade de uso metodológico, o desenvolvimento da entrevista realizada, primeiramente pela interação entre

pesquisador e participante e para o aprofundamento das indagações que surgiam, a partir da escuta e da transcrição, com possibilidade de um segundo encontro virtual, caso não seja possível o encontro físico. Por isso, reitero a grande relevância das redes sociais na atualidade para auxiliar aqueles pesquisadores que se debruçam no uso da entrevista. Essas condições são favoráveis pela facilidade de acesso à relação comunicativa, mesmo que virtualmente, uma vez que permitem a ligação por áudio, bem como de videochamada.

O processo de interação teve como primeira ação efetivada, o envio de mensagens escritas pela pesquisadora aos estudantes, explicando, ainda, de forma pormenor em relação ao tema da pesquisa, sobre a realização de entrevistas, sobre quem lhe havia indicado e se havia interesse em participar. Contatei, primeiramente, um estudante de cada vez, e após a realização da primeira entrevista pessoalmente, é que iniciei contato com o próximo participante. Preferi dessa forma, pelo fato de focar a minha atenção diretamente naquela interação, no sentido de evitar contratempos possíveis derivados da comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo: envio de mensagens trocadas, envio de mensagens fragmentadas, que possam não dar conta de transmitir as informações necessárias.

Outra questão é a de que, para que a comunicação fosse incitada, na primeira aproximação, observei algumas condições necessárias no que diz respeito à observação quanto: aos termos utilizados na explicação do tema, o uso da linguagem utilizada por mim, às palavras utilizadas pelos participantes por meio das respostas indicadas, já que conforme a participação ativa nas manifestações, alguns tiveram receio e desconfiança.

Conforme a comunicação foi se estabelecendo, para sanar as dúvidas dos jovens, consegui elucidar de forma mais ampla, os objetivos da tese e, por conseguinte, obter o retorno do interesse em participar. Após, enviei o termo para legitimar a veracidade das informações e esse envio se deu por e-mail, pelo Messenger ou pelo WhatsApp, uma vez que alguns preferiram o contato por meio da última rede social, pela facilidade rápida de visualização das mensagens.

A continuidade da conversa se deu no sentido de marcarmos o dia, o local e horário que fossem compatíveis. As entrevistas foram realizadas no último semestre de 2018 e no primeiro de 2019. Os contatos posteriores se deram pela interação virtual por meio dos áudios, bem como pessoalmente, para sanar dúvidas sobre a entrevista, o envio de imagens e materiais apresentados por alguns durante a entrevista e a sua

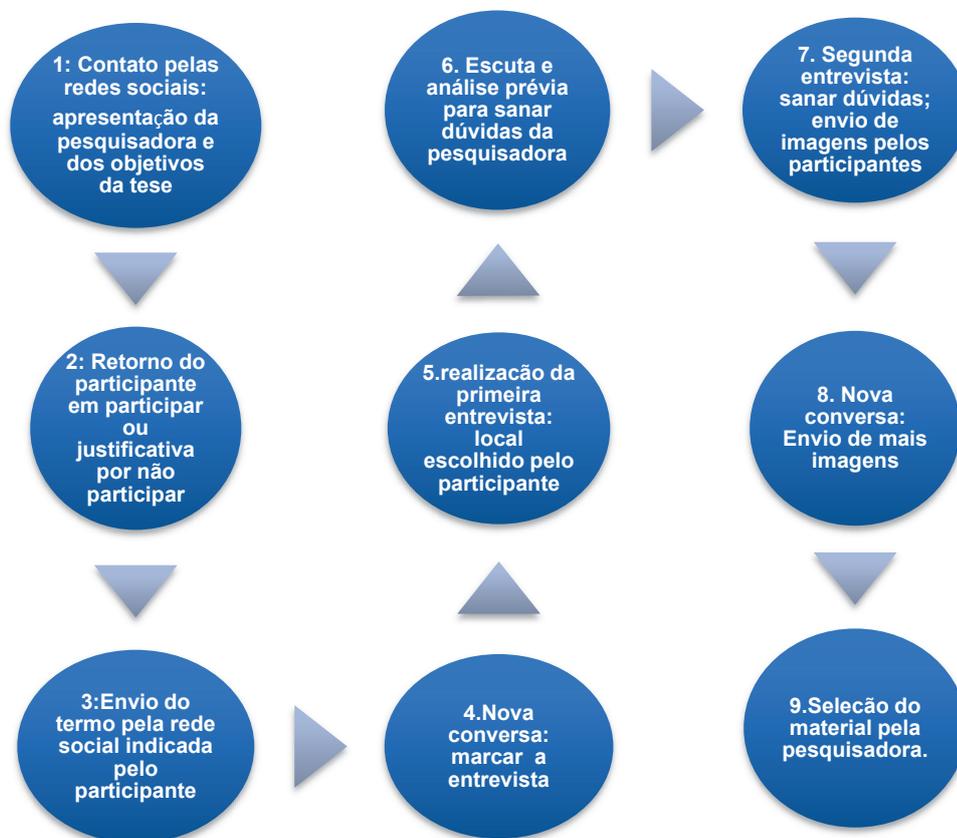
descrição. O segundo encontro ocorreu presencialmente com três estudantes pela compatibilidade de dias e horários.

É importante frisar que o momento da entrevista se constitui enquanto um momento, ao mesmo tempo, de coleta e produção de dados e, portanto, a necessidade de atenção no processo de interação, desenvolvido por meio das interações verbal e social (MAZINI, 2012).

Considero ser relevante nesse processo de interação a relação comunicativa no sentido de que, pesquisadora e participante em diálogo, necessitam decidir juntos os meios cabíveis no momento de realizar as perguntas e conceber as respostas, de modo que o consenso prevaleça.

A FIGURA 5 apresenta um esquema de forma processual do desenvolvimento da etapa de interação com os jovens. Elas ocorrem de modo sequencial, todavia, não são estancadas, à medida que as etapas estão relacionadas, tendo em vista a dinamicidade e não linearidade do processo de comunicação.

FIGURA 7 - ETAPAS DO PROCESSO INICIAL DE INTERAÇÃO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Autora, 2020.

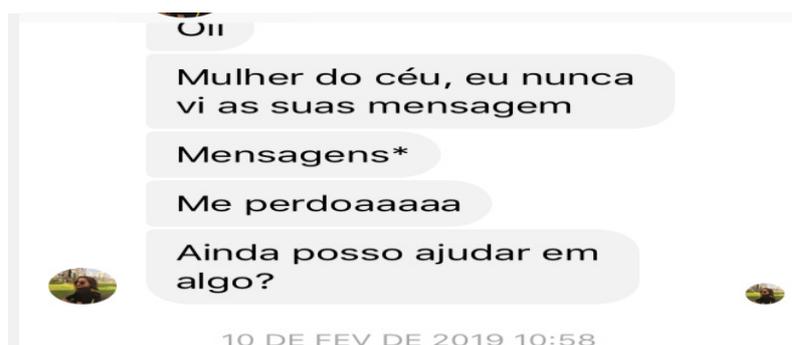
Na seção seguinte, apresento quem são os jovens que participaram desta pesquisa.

5.4 OS ENCONTROS SENSÍVEIS COM AGENTES INQUIETOS E INDIGNADOS

No que se refere à questão metodológica, Duarte (2012) aponta a necessidade de explicitação de alguns critérios para quem utiliza a entrevista: abordar os critérios de escolha dos participantes, o número de participantes, suas descrições, sugeridas pela autora, quanto a sexo, profissão, escolaridade e posição social. Entretanto, considero que essas categorias podem ser estabelecidas conforme os objetivos da pesquisa e a necessidade de elucidar ou não tais categorias.

No caso desta pesquisa, o perfil dos estudantes se dá por meio dos nomes, turno em que estudavam, idade, orientação sexual, cor, município e bairro em que está localizada a escola e classe social. Considero relevante tais critérios para elucidar quem são os jovens que participaram desses manifestos, na ideia de que são integrantes da classe pobre, estudantes que defendem a educação pública, pois dependem dela. Na continuidade dos caminhos metodológicos, Duarte (2012) destaca a relevância de descrever como ocorreram os contatos e as entrevistas, bem como os procedimentos de análise. Nessa compreensão, meu contato se deu com 17 estudantes, dentre os quais, 7 não participaram, embora 3 tenham visualizado as mensagens, respondido e demonstrado interesse em participar da entrevista, mas no decorrer, ao enviar mensagens para agendá-la, não responderam. Com 2 estudantes não foi possível estabelecer horários que fossem compatíveis para a realização da entrevista, além de que um deles demorou algum tempo para visualizar a mensagem pelo não uso frequente do Messenger (FIGURA 6).

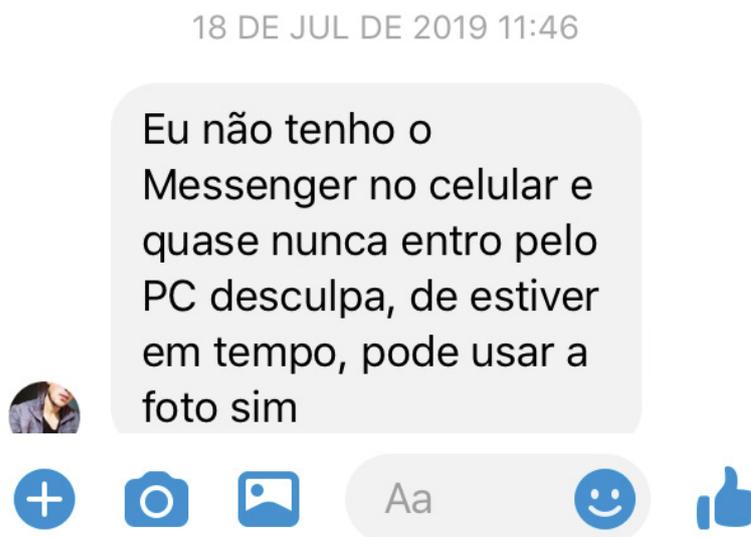
FIGURA 8 - MENSAGEM NÃO VISUALIZADA PELO PARTICIPANTE



FONTE: Autora, 2020.

Dois não visualizaram a mensagem que enviei, e considero que seja pelo não uso do Messenger como umas das redes principais, pois até o momento as mensagens não aparecem como visualizadas. Em uma das conversas pelo mesmo aplicativo, outro entrevistado visualizou um tempo depois as mensagens (FIGURA 7).

FIGURA 9 - MENSAGEM VISUALIZADA POSTERIORMENTE PELO ENTREVISTADO



FONTE: Autora, 2020.

Diante disso, dez jovens participaram das entrevistas e os critérios utilizados para suas escolhas constam no QUADRO 8:

QUADRO 8 - CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Critérios para a escolha dos participantes	Estudante que participou na defesa das mesmas pautas sociais, em manifestações de ruas, locais públicos e em ocupações.
	Estudante que participou de ocupações em escolas diferentes ou em escolas iguais.
	Estudante que participou total ou parcialmente dos manifestos.

FONTE: Autora, 2020.

Entretanto, como pedi para que os estudantes já entrevistados indicassem outros para as entrevistas posteriores, ampliei o critério b, no sentido de entrevistar

até dois estudantes por escola ocupada. Nesse sentido, duas duplas participaram em escolas iguais, mas com distintas participações.

No tocante aos nomes, uma consideração relevante e diferenciada metodologicamente, diz respeito à manutenção do nome dos participantes. Primeiramente, na realização da entrevista, pedi para que os entrevistados escolhessem um nome fictício para ser utilizado, mas na atenção do cuidado destes escolherem, pois pela própria concepção de juventude abarcada por esta tese, a compreensão é de que os jovens são agentes sociais, e, portanto, eles escolheriam seus nomes, uma vez que, a contrário restringiria seu direito de escolha.

Mas, durante o processo da entrevista, percebi que alguns tiveram dificuldade em encontrar um nome fictício e, em conversa com um dos entrevistados, ele comentou dessa não facilidade. Por essa consideração, ele indagou sobre a possibilidade da utilização do nome civil e, em consenso, consideramos a ação metodológica mais adequada. Dessa maneira, estendi a possibilidade para os demais participantes que concordaram e preferiram o uso de seus nomes. Essa questão motivou a necessidade da inserção, no termo de compromisso, de uma cláusula sobre o critério de possível escolha pelo participante do uso de seu nome civil. Considero que esse posicionamento trouxe mais legitimidade em relação à relevância das experiências trazidas por esses agentes, bem como a demonstração da preferência pelo uso do nome civil.

Em suma, tais escolhas metodológicas indicam a potência da dimensão política e coletiva de uma subjetividade que, juntamente a outras, compõem a ação coletiva dos agentes em um registro histórico da intenção de um *mundo possível*, de parte de uma identidade estudantil que desenvolveu dinâmicas participativas de luta democrática contra os ataques do Governo. Por isso, a utilização do nome civil nesta tese está relacionada à contemplação das vivências, das experiências de vida de cada um dos jovens, que, juntos, inventaram uma política específica de participação social.

Dos estudantes que participaram das entrevistas, 7 estudaram no período da manhã. Um estudante periodicamente estudava à tarde também, pois estava matriculado no CEBEJA e as aulas aconteciam semestralmente, em períodos distintos. No período noturno, uma estudante estava matriculada e outra frequentava o período da tarde. A idade dos estudantes encontra-se na faixa de 17 a 25 anos, entretanto, no ano de 2016 possuíam idades entre 14 a 22.

Dentre os dez entrevistados, todos se declaram brancos, 9 se declaram heterossexuais e 1 se declara homossexual. Os participantes se caracterizam como pobres, 2 acrescentaram a condição de proletariados e outros 2 se consideram inseridos em classe média e classe média baixa. Nessa classificação, os participantes se consideram de classe média em comparação aos extremamente pobres, pois segundo eles trabalham e não passam fome. Optei também pela mesma quantidade em relação ao gênero feminino e masculino, de modo que são 5 participantes de cada.

Com relação à localização das escolas ocupadas, uma encontra-se localizada no Município de Quatro Barras, três no Município de Pinhais, duas no Município de São José dos Pinhais e uma no Município de Curitiba.

O QUADRO 9 sistematiza a identificação de cada estudante. A variável cor utilizei no momento da entrevista, mas como os entrevistados não foram escolhidos, ao final, branca foi exclusiva e, portanto, resolvi não inserir a informação. Essa exclusividade pode indicar normatizações que imperam na sociedade e demarcam as desigualdades, especialmente as raciais, em nosso país, como a branquidade normativa¹⁸. Desse modo, indico a necessidade científica de analisar esses movimentos a partir do recorte racial em pesquisas posteriores, especificamente à análise das desigualdades de participação e das resistências negras juvenis.

QUADRO 9 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Nome	Turno	Idade	Orientação sexual	Classe Social	Município	Escola
LUCAS G.	M	20	Heterossexual	Pobre	Quatro Barras	Escola Newton Freire
ANA JÚLIA	F	18	Heterossexual	Pobre	Curitiba	Senador Manoel A. Guimarães
LUCAS S.	M	21	Heterossexual	Pobre	Pinhais	Arnaldo Faivro Busato
ANDRÉ FAT	M	21	Heterossexual	Classe média	Pinhais	Otília
VICTOR C.	M	25	Heterossexual	Classe operária pobre	Pinhais	Mathias Jacomel

¹⁸ Para saber mais sobre o conceito, ver: Racismo, discurso e educação: estratégias ideológicas \ organizadores Paulo Vinicius Baptista da Silva, Débora Cristina de Araújo, Wellington Oliveira dos Santos. – [Curitiba] : NEAB, [2018].

LUCAS R.	M	19	Heterossexual	Pobre Proletariado	São José dos Pinhais	Silveira da Motta
EMILLY	N	17	Heterossexual	Classe média baixa	Pinhais	Otília
CACAU	M	21	Homossexual	Proletariada	Curitiba	Colégio Estadual do Paraná
MARIANA	M	21	Heterossexual	Pobre	São José dos Pinhais	Arnaldo Jansem
ALICE	T	17	Heterossexual	Pobre	Pinhais	Arnaldo F. Busato

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Começo a partir de agora, a descrição de meu contato e os encontros com os participantes da pesquisa, e no apontamento também de encontros ocorridos em forma de atos e manifestos analisados sob a luz teórica, como uma política de imagem inventada pelos jovens estudantes.

Considero que os encontros para a realização das entrevistas se consolidaram em momentos destinados não apenas para desenvolver o trabalho de campo, mas especialmente para conhecer pessoas possuidoras de um senso crítico, de justiça e de busca pela igualdade social. Pessoas que, em minha observação, se preocupam e se indignam com os problemas derivados das desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero. Exprimo com afeto que, diante de tantas fragilidades que permeiam a educação e a própria sociedade, especialmente diante das desumanidades que pairam por conta de uma cultura do ódio, os cidadãos que encontro me remetem a pensar nos adjetivos preconizados por Freire, no que diz respeito ao aprendizado dos sujeitos pelo fomento à consciência crítica, do avanço da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica por meio da *inquiétude*, da *indignação* social e da presença de estudantes *rebeldes* (FREIRE, 1996). E é por essa rebeldia com tanta causa que os manifestos foram desenvolvidos por eles, que a seguir os apresento.

5.4.1 Lucas S.

Lucas S. foi o primeiro estudante com quem tive contato em minha inserção durante os manifestos na escola. Meu contato com ele se deu na escola Arnaldo Faivro Busato, especialmente nas assembleias que participei enquanto mãe, professora e cidadã, uma vez que minha filha, na época, estudava nesta escola.

Em minha observação, Lucas teve um papel de liderança forte na escola, pois possui muita facilidade na oratória e, à época, estava inteirado das discussões sobre as pautas que defendiam. Participava das assembleias, geralmente com os pés descalços, agitando os demais e incitando aos pulos, os gritos de luta dos estudantes, “ocupar e resistir”! “Fora Temer”! Assumia a fala para explicar as causas dos manifestos e das ocupações, especialmente na defesa do direito à educação pela participação política.

Conversei com Lucas sobre a possibilidade da realização de uma entrevista de sondagem, a qual foi desenvolvida posteriormente às ocupações, no mês de novembro. Essa entrevista como já citado, caracterizou-se como roteiro piloto, pois pude retirar informações relevantes que incitaram a pensar as hipóteses. Com a continuidade dos estudos e entrevistas posteriores, paulatinamente, reelaborei por três vezes o roteiro.

No segundo semestre do ano de 2018, entrei novamente em contato com Lucas e fizemos nova entrevista. A entrevista, com duração de 55 minutos, ocorreu em uma padaria no município de Pinhais, no final de tarde de uma sexta-feira. . No entanto, no decorrer da pesquisa falei com ele mais duas vezes pelo WhatsApp. Em 2019, entrei em contato e pedi para marcarmos outra entrevista, a qual ocorreu em uma hamburgueria.

Atualmente, Lucas, com 20 anos, cursava Pedagogia, mas desistiu. Está engajado em questões políticas no município onde mora.

5.4.2 Gabriel Henrique

O meu contato com o segundo entrevistado, Gabriel, se deu por conta de uma conversa informal com uma professora que realizou estágio na turma em que lecionava em 2018. Ao comentar sobre minha pesquisa, ela indicou o nome dele como um dos estudantes que incitou a ocupação da escola dele. Pedi que o informasse sobre meu interesse em entrevistá-lo. Após a confirmação do interesse, o contatei pelo Messenger, e ele prontamente respondeu. Expliquei sobre a pesquisa, os objetivos e ele concordou em participar, de modo que, em seguida, enviei o termo a ele.

Após algumas conversas e disponibilidade de dias e horários compatíveis para ambos, a entrevista foi realizada em um domingo, em outubro de 2018, e Gabriel

sugeriu que acontecesse na praça no centro da Cidade de Quatro Barras, onde mora. O encontro foi à tarde e a entrevista, de 1 hora e 5 minutos, ocorreu na lateral da praça, em um banco de madeira em frente à pista de skate com muitas árvores ao redor.

Gabriel ocupou a Escola Técnica Newton Freire Maia, no Município de Quatro Barras, na qual estudava. Na época, ele tinha 18 anos e participou de várias manifestações, incluindo a ida a Brasília, para o ato “Fora Temer”.

Em última conversa, conversamos sobre as imagens fotográficas e ele consentiu o uso de uma que considera muito significativa, que é apresentada no decorrer juntamente à análise. Não consegui a segunda entrevista com Gabriel.

Atualmente, ele possui 22 anos, vínculo empregatício e está matriculado no Ensino Superior, no Curso de Psicologia em uma universidade privada.

5.4.3 Ana Júlia

Ana Júlia teve um papel representativo nas manifestações daquele ano, em que ocupou a escola e participou na Assembleia Legislativa do Paraná como representante estudantil do Ocupa Paraná. Por esse ato, que foi muito divulgado, a contactei pelo Messenger, expliquei o intuito da pesquisa e de meu interesse em entrevistá-la. Mediante sua aceitação, combinamos algumas vezes o nosso encontro que, por demandas pessoais, não se deu de imediato. Em torno de um mês após nossa primeira conversa, marcamos de nos encontrar em uma lanchonete, sugerida por ela, no centro de Curitiba, uma vez que facilitava seu deslocamento entre estudo e trabalho.

Encontrei Ana em 18 de janeiro de 2019, e a entrevista, também com 1 hora e 5 minutos, ocorreu enquanto almoçávamos juntas. Posteriormente, tentamos marcar nova entrevista, mas por horários incompatíveis, algumas questões foram respondidas por áudio no WhatsApp.

Ana estudava no Colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, no segundo ano, no turno da manhã, no município de Curitiba. Participou de muitos manifestos nas ruas, de todos os dias da ocupação, e no ato “Fora Temer” em Brasília.

Por conta de sua atuação na Assembleia, ela já desenvolveu falas em muitos eventos na universidade ou em outros espaços. Atualmente, Ana possui 20 anos,

vínculo empregatício, cursa Direito em universidade privada e Filosofia em universidade pública. Em 2016, estava com 16 anos.

5.4.4 André

O contato com André já existia anteriormente pelo fato de ele ser colega de meu sobrinho e de minha filha. Desse modo, quando falei da pesquisa e de meu interesse em entrevistá-lo, ele concordou e achou a experiência muito bacana.

Em diálogo, marcamos a entrevista para uma segunda-feira, à tarde, em minha casa, pois ele considerou que poderia ter barulho na sua. Esta também durou 1 hora e cinco minutos e, posteriormente, André enviou imagens que registrou das ocupações.

André, com 18 anos à época, participou de algumas mobilizações nas ruas e em todos os dias da ocupação no Colégio Estadual Professora Otília Homero Silva, em Pinhais, onde estudava no período da manhã. Hoje, possui 22 anos.

Atualmente, André possui vínculo empregatício e não estuda. Encontrei-o várias vezes, em encontros casuais, inclusive, no interior do campus da universidade, participando de um evento de Filosofia, em que as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas secundaristas voltadas a esse ensino poderiam ser apresentadas. André estava em companhia de seu professor de Filosofia que lhe ajudara nas ocupações.

5.4.5 Lucas R.

Meu contato com Lucas se deu por intermédio de uma professora que o indicou. A entrevista foi realizada na casa dele, em uma segunda-feira, pois era sua folga do emprego e teve a duração de 1 hora e 56 minutos.

Quando cheguei, Lucas me esperava com vários materiais utilizados para divulgação no ano de 2016, dentre eles, folders, cartazes e um mapa que continha as escolas estaduais de São José dos Pinhais, o qual foi utilizado em reuniões entre os estudantes a fim de traçar os trajetos para as manifestações de rua, tendo como ponto de partida e de chegada, a escola ocupada, bem como para a escolha das ruas em que transitariam nos manifestos. Participou também do ato “Fora Temer” em Brasília.

Os folders que continham mais de uma unidade, Lucas cedeu a mim, e dos demais, registrei como fotos.¹⁹ Foi por conta do recebimento de um deles, na rua, que Lucas teve contato pela primeira vez dos acontecimentos. O folder²⁰ convidava a comparecer até a praça pública em São José dos Pinhais, que fica em frente à escola em que ele estudava na época, para saber mais sobre a Reforma do Ensino Médio.

Lucas estava matriculado no período da tarde, no Cebeja²¹ e, periodicamente, possuía aulas em período integral. Participou de todos os dias da ocupação e foi um dos organizadores dos atos de rua nas mobilizações no Município de São José dos Pinhais.

Atualmente, Lucas possui 21 anos, vínculo empregatício e cursa História em universidade particular. Na época tinha 18 anos. Após a entrevista, conversamos duas vezes por WhatsApp.

5.4.6 Victor

O contato com Victor se deu por intermédio de André, que comentou sobre a sua pessoa com admiração e de sua participação de grande representatividade, nos manifestos. Em conversa, via Messenger, expliquei quem eu era, apresentei o tema e os objetivos da pesquisa.

De início, ficou receoso quanto às intenções de minha pessoa. Mas, após minhas explicações, concordou em participar de modo que enviei o termo de compromisso a ele.

Em reflexão posterior sobre esse fato, constatei que essa reação, demonstrada por alguns de diferentes formas, resultou da insegurança social derivada daquela fragilidade do contexto político da época, fomentado pela polaridade partidária e o culto de ódio presente nas entranhas dessa polarização, de grupos que se posicionaram contra os manifestos estudantis.

Marcamos a entrevista em sua casa em uma noite e, no início da conversa informal, expliquei sobre o sentido da pesquisa e a sua importância no que diz respeito

¹⁹ Exibidas no capítulo 3, sobre a PEC e Reforma do Ensino Médio.

²⁰ Folder específico sobre a Reforma, exibido no capítulo 3.

²¹ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

à participação nos manifestos e do papel das juventudes no incitamento dessas mobilizações. A entrevista durou 54 minutos e 20 segundos.

Victor indagou sobre meu posicionamento quanto a esses manifestos e, após minha resposta, explicou o porquê de seu receio, que não será explicitado aqui, por pedido do jovem.

Estava matriculado em escola que tinha Cebeja, mas participou da ocupação em outra escola, Mathias Jacomel em Pinhais, e dos manifestos de rua. Atualmente, Victor é tatuador, tem 25 anos, possui estúdio próprio, também possui vínculo empregatício e, no momento, não estuda. Participou de várias manifestações de rua e coletivos urbanos que envolvem a associação da arte e música, especialmente o estilo hip-hop. Em 2016, tinha 22 anos.

5.4.7 Emilly

Emilly participou das ocupações de escola em 2016, mas de modo parcial. Na época com 14 anos, não conseguiu permanecer na escola todos os dias, pois sua mãe não deixava e considerava um movimento inadequado. Estudava na escola Otília em Pinhais.

Conheço Emy há algum tempo e quando soube por André de sua participação na ocupação, lhe convidei para a entrevista, e, após a sua confirmação, enviei o termo e marcamos a entrevista em sua casa numa terça-feira, no período da noite. A duração da entrevista foi de 35 minutos e 47 segundos.

Atualmente com 17 anos, estuda Direito em universidade privada e atua mais diretamente em mobilizações de ruas e possui vínculo empregatício. Posteriormente, conversei com Emilly por áudios no WhatsApp para complementação de algumas questões.

5.4.8 Alice

Alice participou parcialmente das ocupações e de algumas manifestações de ruas. Tinha 14 anos em 2016, mas diferentemente de Emilly, sua mãe apoiava sua participação no movimento. Segundo Alice, a sua mãe é professora e a levou em alguns protestos e greves desenvolvidas, bem como a levava até a escola onde

estudava para participar da ocupação. Estudava na escola Arnaldo Busato, no período da tarde. Meu contato com ela se deu por indicação de uma professora da escola.

Entrei em contato com Alice pelo Messenger e após a explicação da pesquisa, e que a professora a havia indicado, ela aceitou em participar da entrevista. Marcamos na casa dela, em uma tarde de sexta-feira e a entrevista durou 45 minutos. Não há imagens registradas por ela dos manifestos.

Em 2016, cursava o último ano do Ensino Fundamental e, atualmente, estuda no terceiro ano do Ensino Médio na mesma escola. Está com 17 anos²² e não possui vínculo empregatício. Após a entrevista, conversei uma vez com Alice, via WhatsApp.

5.4.9 Cacau

O contato com Cacau ocorreu por intermédio de uma professora que a indicou. Participou de todos os dias das ocupações e de mobilizações nas ruas e do ato “Fora Temer” em Brasília. Possui uma prática de militância desde o Ensino Médio e participa de mobilizações na universidade e em espaços públicos na defesa de diferentes causas. Na época, estudava no Colégio Estadual do Paraná, no centro de Curitiba, e possuía 18 anos.

Enviei mensagem a ela e prontamente aceitou em participar. A entrevista aconteceu em um café bar, escolhido por ela, próximo à Universidade Federal do Paraná, instituição onde atualmente cursa Filosofia e durou 1 hora.

Hoje, está com 21 anos e possui vínculo empregatício. Conversei duas vezes com ela após a nossa primeira entrevista para sanar algumas dúvidas que surgiram.

5.4.10 Mariana

Mariana foi indicada por uma professora que lecionava na escola ocupada. Meu contato com ela se deu por meio do WhatsApp, após o compartilhamento do número pela professora. Quando a contatei, expliquei a ela quem a havia indicado para a entrevista e os objetivos desta. Ela considerou muito importante a pesquisa e

²² Tanto Emily quanto Alice não possuem maioridade civil, no entanto, pela escolha delas em manter o nome, mantive a fidedignidade.

decidiu participar. Após o envio do termo, ela marcou a entrevista em um sábado, pela manhã, no Jardim Botânico em Curitiba.

A entrevista, com duração de 45 minutos, aconteceu em maio de 2019, em um local bem calmo, com muitas árvores, em que ficamos sentadas ao redor delas.

Mariana participou de atos nas ruas, nas ocupações e no ato “Fora Temer”, em Brasília. Atualmente está com 21 anos, mas na época estava com 18. Cursa Letras Português em universidade pública.

Após a apresentação das características relacionadas aos jovens participantes, apresento o tratamento dado às suas narrativas sobre as experiências vivenciadas nas manifestações. A próxima etapa, portanto, abarca a continuidade de informações sobre a etapa de transcrição da entrevista, que antecede a análise.

6 OS DISCURSOS PRODUZIDOS PELOS JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS

Governo veio quente, nós já tá fervendo (2x). Quer desafiar, não to entendendo, mexeu com estudante, você vai sair perdendo. (...) O Arnaldo, escola de luta, o Silveira escola de luta, todas as escolas, escolas de luta, fica preparado, sem conversa com as ocupas²³.

É relevante frisar que o processo de transcrição de entrevistas se constitui como etapa extremamente rigorosa do método da entrevista, porque é nessa ação que a veracidade das narrativas é examinada pelo pesquisador para posterior análise categorial das construções discursivas. Após a transcrição, considerada como terceira etapa da entrevista, leituras são realizadas, bem como a observação das narrativas, em um momento de pré-análise. Sustento a análise como parte constitutiva da análise de conteúdo, de modo que não me concentro na análise de conteúdo em sua totalidade, mas desenvolvo uma análise categorial, que compõe uma das etapas do processo proposto por Bardin (2011). Antes, a pré-análise é requerida para a sistematização dos dados que constroem o corpo da tese e que significam o conjunto dos documentos que serão submetidos à análise (BARDIN, 2011).

O momento da transcrição permite retomar as informações relevantes por meio da possibilidade de escuta dos áudios gravados, na manutenção da atenção com narrativas que auxiliem a fundamentar a problemática da tese. Um aspecto profícuo se refere à compreensão de que a escuta é um processo que exige a atenção e o cuidado com a veracidade das narrativas. Por esse motivo, para a entrevista semiestruturada, é indicado que o próprio pesquisador as transcreva, pois geralmente comporta questões abertas e muitas informações, tanto geradas pelas entrevistas, bem como pelo momento da interação. Dessa forma, dei preferência por transcrever as entrevistas.

²³ Composição dos estudantes de São José dos Pinhais utilizada nas ocupações. Disponibilizada em vídeo pelo jovem Lucas R. 2 de setembro de 2019.

Nessa etapa, o cuidado com a leitura e a observação dos pormenores das narrativas e, ao mesmo tempo, a necessidade de revisão constante dos objetivos da pesquisa e a problemática que se deseja responder devem ser mantidos.

A indicação consiste na realização de várias leituras dos áudios, pelos quais posteriormente as narrativas são organizadas em categorias, a partir daquilo que é expresso e com a exploração na projeção das marcas discursivas, ou seja, pelas ocorrências linguísticas que produzem os sentidos. A observação dos sentidos das frases e ocorrências de palavras específicas revelam tais marcas extraídas pelo discurso.

É por essa característica que entendo como um fator relevante pertencente ao processo posterior, a quarta parte do método, o trabalho de exploração, de diagnóstico das informações. Geralmente, na entrevista semiestruturada, nem todo o corpus da entrevista é utilizado, por gerar muitos dados e, desse modo, as partes mais explicativas são absorvidas (DUARTE, 2012). Para essa seleção é necessário, primeiro, transcrever por completo as entrevistas no sentido de abarcar a totalidade do contexto e os enlaces dos sentidos que produzem o discurso.

No entanto, nesta tese, o material coletado é quase integralmente utilizado e não são consideradas apenas falas informais no início ou após as entrevistas, bem como informações pessoais a pedidos dos jovens. Não utilizo por completo, apenas o material de uma entrevista, por conter excesso de informações que nem sempre estão atreladas a responder as questões, ou seja, não trazem informações significativas que elucidam o objeto de estudo. Por isso, selecionei partes que considero relevantes a essa compreensão.

Após essas informações delimitadas, para o processo de elaboração de categorias, utilizo o critério de categorização por temas, que é de extrema utilidade para a análise de conteúdo, especialmente para o tratamento das “representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2012, p. 45). Como esse processo exige esforço do pesquisador, também envolve, ao mesmo tempo, um trabalho emocional, pois exige sensibilidade no tratamento seguida da intuição. Portanto, as categorias que construo são fundamentadas por meio dessas características,, bem como pelos conhecimentos produzidos ao longo da construção da tese. Indicam também os sentidos sobre o contexto político da época, “pois este faz parte das “condições” de produção do discurso representadas no *corpus* em análise” (DUARTE, 2012, p.218).

Muitas narrativas possuem informações que, muitas vezes, comportam respostas que abraçam outras questões. Entretanto, são apresentadas na íntegra para melhor visualização do leitor, de modo que a sistematização se dá pela análise léxica e temática. Apresento os discursos dos estudantes extraídos das questões que formam os blocos temáticos como unidades de registro que organizam a entrevista. Por meio das respostas obtidas, produziram-se as categorias a partir de alguns verbos indicadores da ação e das similaridades de significados lógico-semânticos (FRANCO, 2016).

Nas narrativas assinalei em negrito as marcas linguísticas que expressam as similaridades e os sentidos e determino a composição das categorias, pela intensidade de ocorrências, bem como busco construir as relações entre tais categorias que considero plausíveis e que trazem elementos constitutivos do discurso e dialogam com a problemática da pesquisa. Reitero a importância de lembrar que o objeto que estudo é complexo e, portanto, as categorias são elaboradas a partir das possibilidades existentes de relações implicadas nos discursos. As complementações enviadas por áudios e mensagens escritas são incorporadas na descrição e na análise, bem como os registros fotográficos selecionados elucidam as cenas políticas vivenciadas.

O desentendimento e o entendimento estão na ótica da ação comunicativa e para relacionar visualmente esses conceitos, utilizo registros fotográficos disponibilizados pelos jovens, como cenas dissensuais e consensuais que compõem parte dos documentos de análise desta tese. O que vale aqui é tornar *visível* para o leitor, os embates entre a ordem policial e a política, incitadas nas experiências de estudantes.

A atribuição de uma potencialidade de caráter político às imagens diz respeito aos caminhos em que o visível é captado. A evidência de que as imagens e obras são políticas consiste pela apresentação que podem fornecer sobre a relação de dominação, os estereótipos e estigmas sociais no sentido de incitar a análise crítica para aqueles que a analisam (RANCIÈRE, 2010). Todavia, a política entendida pelas imagens não pode ser apenas uma instrução para o incitamento da análise. Ela não significa apenas a elucidação da existência das formas de dominação e nem indica ferramentas para a luta social, mas remete também à configuração de um cenário novo do possível, do pensável, por meio de novas formas de visibilidade, audibilidade

e de resistência. A questão principal remete ao rompimento de uma ordem natural existente que condiciona a obediência e assinala formas de ser.

A política é a atividade que reconfigura os marcos sensíveis no seio dos quais se definem objetos comuns. Ela rompe a evidência sensível da ordem natural que destina aos indivíduos e grupos o comando da obediência, a vida pública e privada, assinalando-lhes desde o início tal ou qual tipo de espaço ou de tempo, tal maneira de ser, ver e dizer. (RANCIÈRE, 2010, p.61).

A obediência, portanto, é rompida pelos manifestos estudantis que atrelados à rebeldia e inquietude (FREIRE, 1996), são justificados pela indignação às propostas políticas antidemocráticas. As imagens apresentadas traduzem a cena da poética da política da participação, as quais são entendidas como parte do discurso, uma vez que compõem o cenário da relação comunicativa entre os interlocutores (FREIRE, 1996). As interpretações em relação a imagens focam a visibilidade das subjetividades que, no coletivo, elucidam o mundo possível, em um lugar de discurso absorvido como próprio e particular (RANCIÈRE, 2010).

Ressalto também a importância de mencionar que os jovens falam de um lugar atual, mas com influências do cenário político de 2016, e com percepções nada desconectadas, na sapiência de que aquele cenário é uma continuidade do hoje. Essas percepções, portanto, são entendidas não como “verdades” e “certezas” fixas (SOUZA, 2018), mas indicam olhares vistos de um ponto em que são reveladores do potencial político de si próprio e das juventudes.

Na primeira questão do bloco, lanço à luz o sentido de democracia trazido pelos estudantes, para entender as relações implicadas nesses sentidos sobre a democracia. Acredito que as formas com que concebem a democracia mostram muito sobre as pautas que defendem, bem como suas considerações sobre a sociedade e as relações construídas na democracia.

6.1 SENTIDOS SOBRE A DEMOCRACIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Com relação a esse tema, a questão norteadora é: **O que você entende por democracia e por uma gestão democrática da educação?**

Essa questão apresenta uma dubiedade, porque considerei importante manter a associação do termo no sentido de manter uma linearidade e buscar relações

entre as respostas. Algumas respostas apresentam definições contínuas e outras são respondidas separadamente. As conexões estabelecidas pelas narrativas levam ao esquema do entendimento de quatro sentidos relacionados à democracia, nos quais se inter-relacionam: democracia como participação, como direito, como distribuição de poder e como consenso.

A definição de Gabriel revela de forma objetiva o que considera como democracia, “**é a força do povo sabe. Quando o povo escolhe e participa das decisões políticas**”. Também atrela a ideia de participação e de respeito dos estudantes na definição de gestão democrática da educação, bem como associa-a com a instituição escolar e a consideração de que tal gestão é quando há a participação na escola, mas é difícil que os estudantes sejam ouvidos.

*Gestão democrática da educação é quando há **respeito e participação dos alunos, mas é difícil ouvirem a gente na escola**. Eu mesmo participei de várias reuniões que me chamaram na escola e sempre dava ideias, mas nunca acataram, **era só pra fazer de conta que o aluno estava participando sabe** (GABRIEL, 20-10-18).*

Um aspecto relevante consiste no *faz de conta da participação*, comentado por Gabriel, em que destaca que contribuía com ideias na escola, mas não acatavam. Entendo aqui como uma forma fraca de participação, que não afeta e não altera um processo de decisão coletiva, ou seja, serve para dar continuidade a um consenso já existente por meio de reparos, em que a participação é ajustada e provoca baixo efeito (CARRANO, 2012), ou nesse caso, nenhum efeito no espaço escolar.

A participação também é pontuada na narrativa de Cacau, como elemento que constitui a democracia, especialmente na abordagem do envolvimento dos estudantes com as questões pelas quais foram reivindicar. Também pelo aspecto da desigualdade social em que aponta que os jovens têm participação diferenciada e sugere por meio de uma questão, ao final de sua narrativa, que, a democracia é para grupos específicos. A desigualdade de participação é indicada por ela como resultado de uma democracia que está em atraso pela não conquista dos direitos e da luta dos jovens por estes.

*Olha, eu acho que democracia é quando todas as pessoas **participam igualmente** saca, mas a nossa democracia ela é tipo, atrasada, porque a gente nem conquistou nossos direitos ainda. A gente tá lutando prá isso, por isso que fomos mostrar o que a gente queria, que além de não gostá do que tavam propondo, a gente queria ser ouvido, **mostrá a nossa participação**, pois a gente não **participa** das decisões políticas. Por isso, que é desigual,*

tem uns que tem mais e outros menos, uns que participam mais e outros menos, nós jovens participamos menos. Democracia para quem? (CACAU, 22-04-19).

Alice considera a importância de nossa ação quando pontua que nós fazemos a democracia e a concebe como uma forma de imposição da sociedade ao governo. *“É uma forma de a sociedade se impor perante o governo. Democracia quem faz somos nós né. É difícil explicar né!”* (ALICE)

A igualdade para Alice está na educação, quando define que gestão democrática da educação, *“é um sistema de igualdade que a sociedade exige na área da educação, é uma exigência de uma educação melhor para os cidadãos”*. A definição dela é bem ampla sobre a gestão democrática e, para complementação, indaguei em conversa posterior para que falasse mais sobre essa questão. Ela argumenta que *“seria uma educação igualitária para todas as classes sociais, tipo para pessoas pobres ou quando não há verba do governo para suprir as necessidades que a educação deveria oferecer”* (ALICE). Aqui um sentido aparece quanto a possíveis faltas de recurso provindos do governo e o sentido da justificativa quanto à precariedade para alguns e que pode gerar a desigualdade de oportunidades educacionais.

Emilly concebe a democracia como circunscrita ao voto apenas em primeiro momento, *“Bom pra mim democracia é quando o povo elege seus representantes através do voto”*, mas, em seguida, complementa o sentido de democracia com a participação social. Ao definir a gestão democrática remete à compreensão da participação de diversos agentes e que, em ambos os casos, a voz do povo é ativa. *“Gestão democrática é uma coordenação baseada na participação social, ou seja, no ramo educacional, a participação de alunos, professores e etc. Nos dois casos a voz do povo é bem ativa”* (EMILLY).

Em perspectiva semelhante, Cacau aponta a sua definição de gestão democrática, como aquela relacionada à participação de estudantes desde a formulação de políticas até nas decisões no interior da escola.

Olha, a gestão democrática da educação pra mim, precisa ter o envolvimento das pessoas, dos estudantes, professores. A gente precisa participá da política saca, tipo ajudar a construir as leis que são para nós mesmos e participá das decisões na escola (CACAU, 22-04-19).

Na discussão sobre a relação entre democracia e direitos, Victor entende que essa relação se constitui em um lugar em que os princípios dos direitos humanos são aplicados, bem como a sociedade participa das mudanças e das transformações do país nos aspectos sociais, culturais e econômicos.

*Beleza! É o que eu entendo por democracia é onde os **princípios fundamentais do direitos humanos** seja aplicados, como a liberdade de expressão, é... o posicionamento político, cultural e onde a sociedade ... ah, o direito à vida também, o direito a educação, saúde, moradia, segurança e onde também a sociedade pode **participa** ativamente no conjunto de transformação do país, que nem economicamente, socialmente, culturalmente. É isso que eu entendo como democracia, onde a sociedade ela faz parte é...das mudanças né (VICTOR, 22-06-19).*

No âmbito da gestão democrática, Victor aponta um elemento relevante no que se refere à associação desta com a educação popular, na ênfase interpretativa de que a educação, não remetida à escola diretamente, embora subentendida, é necessária para incitar os temas que considera plausível a tal educação, na valorização da vivência do trabalhador, do pobre e do oprimido e sugere uma educação popular como ideal. Portanto, a associação que Victor elabora para o sentido de gestão democrática consiste em um sentido para a educação escolar, que deve caminhar para os interesses dos trabalhadores, entendidos por ele, como pobres e oprimidos.

Gestão democrática da educação, então, eu acredito que a educação tem que ser de *acordo* assim com a **vivência histórica dos trabalhadores, do povo pobre, dos povos oprimidos**, porque hoje que a gente vê é uma educação voltada para o interesse da elite né, uma educação limitada, eu sou mais a favor de uma **educação é... popular**, que mostre né, a história dos *povos oprimidos*, do passado desses povos, principalmente, que nem aqui a gente do Brasil, da região da América Latina aí, eu acho que a educação deve ser voltada de acordo com o *materialismo histórico dialético*, **de acordo com a vivência do povo pobre do Brasil, dos trabalhadores** (VICTOR, 22-6-19).

Em perspectiva semelhante, Ana Julia defende que a gestão democrática remete à ideia da “importância de desenvolver uma educação popular, em que todos estejam envolvidos nas decisões educacionais seja da escola” ou na questão “da política”, tal qual aponta Cacau.

No âmbito da discussão da democracia enquanto direito, Mariana também associa com o direito de opinar e expressar as escolhas políticas como, por exemplo, no direito ao voto e indica a ideia de participação pelo direito de expressão em que, “todo mundo” tem esse direito.

*Olha, democracia para mim, eu acho que é quando, **tomo mundo tem direito de dar a sua opinião e tem direito de expressão**. Democracia é quando a sociedade tem **direito de opinar** e fazer **uma escolha política**, como a liberdade do **direito do voto** (MARIANA, 13-05-19).*

A ideia de direito de escolha associada ao consenso pelo povo, também é indicada por André, quando define a democracia como uma forma de o povo escolher o que seria melhor pelo seu direito de escolha, na apresentação do que entende como “o povo entrar em consenso”.

*Democracia é uma forma do **povo entrar em um consenso e escolher** o que é melhor para ele. Se não tiver democracia, se o povo não tiver **direito de escolha**, eu acho que é errado. Não tem como uma pessoa decidir por você. Então tem que saber a opinião da pessoa, de estudar a opinião dela, ver o que é mais viável e **optar por aquilo que o povo tá a fim**. Essa é a minha visão (ANDRÉ, 01-06-19).*

A associação da democracia enquanto distribuição de poder é proferida por Ana Júlia, que elucida que esta acompanha a sociedade, pois o poder é distribuído na democracia representativa para aqueles que nos representam. Aponta o consenso como ponto crucial que consolida essa representação, na saliência do coletivo. Ao mesmo tempo, quando indica na continuidade da frase, “aqueles que, de certa maneira, nos representa ou *deveria* nos representar”, transpõe a ideia da possibilidade de um desentendimento, quanto aquele que deveria representar politicamente conforme o poder que as pessoas lhe distribuem para tanto. Mais adiante, Ana complementa sua colocação quanto à distribuição na menção de que, a democracia é além dela, e envolve também o respeito à individualização de cada um, bem como, a associação da democracia com a ideia de um mínimo assegurado para todos para garantir a qualidade de vida.

*Acho que o primeiro ponto da democracia é a **distribuição de poder entre o povo né**, entre quem acompanha a sociedade. Hoje, então, a gente vive ainda em percepção de democracia representativa, então, a gente **distribui o poder** para aqueles que, de certa maneira nos representa ou *deveria* nos representar. Acho que esse é o ponto, tipo assim, de **consenso** da democracia. Que eu entendo como seria de fato uma democracia, é para além da distribuição de poder, o **respeito** pela **individualização de cada um**, de cada ser, mas respeitando essa individualização de cada um, entendendo o que se deve fazer pra **sobressair o coletivo**. Coletivamente é uma saída melhor, então, pra mim o conceito de democracia ele também se aplica ao bem viver, a viver em comunidade, ao bem-estar das pessoas. Então, nisso a gente deveria fazer com que o sistema democrático proporcionasse uma vida, digamos assim, com um **mínimo garantido pra todo mundo**. É o que não acontece, né. Então, acho que a democracia **além de distribuição de poder é distribuição de qualidade de vida** (ANA JÚLIA, 18-01-19).*

A perspectiva que os jovens elucidam, remete à ideia do consenso preconizado por Habermas (HABERMAS, 1990), em que as trocas linguísticas e não linguísticas, mas que caracterizam a ação comunicativa, exigem que o entendimento fundamente as buscas recíprocas coletivas. As narrativas de André e Ana Júlia refletem, em seus sentidos, a ideia da relevância do entendimento. O consenso se refere ao respeito pela individualização de cada sujeito para prevalecer o coletivo, para Ana Júlia. O direito de escolha que favorece o “estudo da opinião da pessoa” seja ela um político, por exemplo, para optar pelo o que “o povo tá afim”, remete a chegada do consenso político para André.

O dissenso antecede o consenso para Habermas (1990), pois por meio da linguagem, das ações de fala, os interlocutores constataam os dissensos, ou seja, o desentendimento é responsável por fomentar os agentes a refletir e por meio das trocas linguísticas buscarem o consenso.

Em narrativa semelhante à de Gabriel, no que se refere a gestão democrática da educação, André associa a relação entre estudante e escola, bem como frisa a falta de possibilidade de fala do estudante. Considera que “O aluno *não tem voz* ativa dentro de uma escola, o aluno em si ele não tem. Ele tá ali para estudar apenas e *não tem voz*”. O entendimento sobre o estudar conforme a sua experiência está ligado à ideia de não poder falar, uma atividade, portanto, que limitaria o diálogo.

Mariana também indica que na gestão democrática da educação, “*o importante é a voz do estudante para decidir as atividades da escola e o que é melhor né, mas nem sempre é assim, porque na escola é decidido o que o diretor quer, o que os professores querem, né*”. Essa narrativa fortalece a ideia da escola enquanto uma instituição conservadora nesse sentido.

Os problemas crescentes recaem na inadequação da escola pelo não reconhecimento dos estudantes como jovens e a pouca ou a falta de comunicação entre os envolvidos, especialmente estudantes e professores (CAMACHO, 2004), bem como a homogeneidade de habilidades e projetos em meio a heterogeneidade e a existência de uma nova condição juvenil com práticas diversas e, portanto, diversas vivências de juventude diferentes das gerações anteriores (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011; DAYRELL, 2007).

Os sentidos prevalentes à gestão democrática da educação nas narrativas remetem prioritariamente à relação que possuem com suas experiências vivenciadas na escola. A menção é referida a partir do lugar a que pertencem e que possuem certo

grau de afetividade. Falar de gestão democrática da educação, para esses estudantes, portanto, é falar sobre as relações construídas na escola e as necessidades apontadas para melhorá-las, por meio da participação e de suas escolhas, pois indicam que o estudante não é ouvido e não participa das decisões coletivas.

Concordo com Souza (2007), ao conceber que a gestão democrática é um processo político pelo qual os agentes envolvidos na e com a escola diagnosticam problemas, planejam e avaliam um conjunto de ações em busca de soluções a esses. Para tanto, envolve a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, por meio do diálogo, do senso de alteridade e do reconhecimento das funções desempenhadas por cada envolvido (SOUZA, 2007).

Em síntese, as narrativas trazem palavras-chave relevantes na definição de democracia e gestão democrática: participação do povo, consenso, distribuição de poder, direitos humanos, igualdade e educação popular (FIGURA 8).

FIGURA 10 - SENTIDOS RELACIONADOS À DEMOCRACIA



FONTE: Autora, 2020.

Por meio desse esquema, considero que os estudantes apresentam um método shumpeteriano de conceber o Estado democrático e os sentidos comuns correspondentes para a escolha e ação política entre os entrevistados. Por outro lado,

esses conceitos também indicam a não vontade comum (SCHUMPETER, 1961), referente ao modo de representatividade assumida na gestão nacional, uma vez que, lutaram pela defesa e continuidade desses sentidos democráticos.

As imagens aqui apresentadas estão relacionadas com a prática democrática, no que concerne a refletir o sentido de resistência, de indignação e de luta política desses agentes. Estão posicionadas para elucidar visualmente os sentidos produzidos pelos estudantes sobre a democracia e os embates enfrentados. As escolhas das imagens se deram pela associação que construí entre os conceitos teóricos e os discursos dos estudantes no exercício interpretativo.

As imagens, portanto, não representam um caminho para a ação política e nem são, em si mesmas, um instrumento de conscientização massiva (RANCIÈRE, 2008). Elas são manifestações das relações possíveis entre o dizível e o visível pelo qual esse enlace é capturado, “é uma ação que coloca em cena o visível, um nó entre o visível e o que ele diz, como também entre a palavra e o que ela deixa ver” (RANCIÈRE, 2008, p.77). Nessa profusão, o visível da luta democrática pelo desentendimento se dá pela possibilidade do dizível pelo verbo e pelo corpo, na busca do consenso.

FIGURA 11 – CENA 1: ESTUDANTES NA LUTA AO CONSENSO PELO DESENTENDIMENTO



FONTE: Disponibilizada pelo jovem Lucas R., Brasília, 2016.

Lucas está ao meio da imagem com seus colegas e utilizam camisetas no rosto para se protegerem dos gases que a polícia utiliza contra os manifestantes. Este cenário foi em Brasília, no ato “Fora Temer”, na lateral do Congresso Nacional. O contexto de embate e disputa entre os grupos é especialmente demarcado pela face coberta e a fumaça derivada da ação policial. Lucas comenta que, nesse dia, ao mesmo tempo, que sentiu medo, também sentiu alegria por conseguir se defender contra os ataques advindos de ambos os lados, da juventude que queria adentrar o Congresso e a polícia para detê-la. Mas, para além disso, a emoção da luta pela não implementação foi maior do que o medo do embate. É observado, que o *desentendimento* aqui, não significa apenas o uso das palavras, mas especialmente a situação, a condição social enquanto estudantes na alteração da referida ordem vigente, a *polícia* que oculta as diferenças e as resistências. O embate, portanto, revela a igualdade das partes, o desentendimento que pode, ou não, buscar pelo *consenso*, preconizado nas narrativas de Ana Júlia e André. A demonstração corporal de Lucas, ao erguer o braço em sinal de luta, indica a relação no processo entre dissenso e consenso.

O direito de escolha e de opinar, bem como a necessidade de participação atrelada a esse direito, conforme proferido pela maioria das narrativas, apontam os sentidos dados à democracia e o reconhecimento das disputas e embates na luta política (RANCIÈRE, 1996), bem como a condição desta enquanto direito relevante que necessita ser legitimado na modernidade (HABERMAS, 1984).

A democracia é constituída, enquanto ação política, que pela enunciação dos agentes produzem as práticas sociais que ressaltam as lógicas do conflito diante dos interesses distintos (RANCIÈRE, 2016). Nessa dinâmica, a imagem constituída a partir das contradições determinadas e atravessadas nas ações democráticas, evoca que o falante (estudantes), de fato, se torna igual à medida que, nas cenas de dissenso, a igualdade é manifestada pela possibilidade de ação (RANCIÈRE, 2008) e resistência às propostas governamentais, sob a elucidação de outra lógica comunicativa. Aquele que, até então, não é ouvido (RANCIÈRE, 1996), utiliza a racionalidade linguística na tentativa de, enquanto falante, poder alcançar seus objetivos (HABERMAS, 2004).

6.2 PAUTAS REIVINDICADAS E OS MOTIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO

No tocante à segunda questão do primeiro bloco, **quais pautas eram defendidas e quais foram os motivos que o impulsionaram a participar**, busco saber as pautas e os motivos que incitaram a participação dos estudantes em tais manifestos.

Os motivos que incitaram os estudantes a participar encontram-se associados ao estudo, ao conhecimento e engajamento, nos quais são apreendidos conforme a possibilidade de entendimento sobre o que constituía a PEC 241 e a Medida Provisória. Também estão associados com os sentidos de se perceber o mundo e as causas que defendem no geral.

O engajamento se deu a partir do conhecimento sobre essas propostas, ou seja, por ser uma proposta nova e repentina, elaborada pelo Governo, o estudo e os processos de formação foram necessários para que se motivassem a participar. Esse processo se construiu a partir de vários questionamentos, especialmente porque não se deu de forma singular, à medida que possibilitou o conhecimento de si mesmo enquanto indivíduo e enquanto cidadão entre os pares. A compreensão das propostas políticas e da defesa do que se defendia é o que levou Gabriel a considerar que a ocupação era a melhor forma para reivindicar.

*Primeiramente eu comecei a **entender as questões da PEC** que a gente tava, **tipo a Pec 55** e todas as questões que tavam acontecendo nas ocupações e por conta disso eu comecei a me **engajar mais nesse assunto político** sabe e a começar a separa lados e começar a **entender quem eu era como pessoa, quais as coisas que eu defendia** a favor do que que eu acreditava e do que eu não acreditava e no momento eu achava que o melhor a se fazer era a ocupação, por conta disso, **pela questão de conseguir reivindicar as coisas que na verdade, não era nem reivindicar ne, que eram direitos nossos e estavam sendo tirados naquele momento. Então por conta disso, foi isso que me motivou mais a participar assim das ocupações, a fazer acontecer** (GABRIEL, 20-10-18).*

Além das propostas governamentais que Gabriel menciona, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola pelos estudantes, também o motivaram ao engajamento de modo que elas foram interpeladas no repertório. A falta de alimento, por vezes, bem como a falta de “comida de verdade” para os estudantes que permaneciam na escola, para estudar o dia todo, é um aspecto relevante afirmado. Gabriel menciona que a sua escola sucateada e esquecida fica próxima da fazenda em que Beto Richa realiza o despacho. O sentido que Gabriel induz é a indignação

pelo governador estar próximo e não dar atenção à escola e aos problemas enfrentados.

Primeiro a gente tava lutando contra o teto né, que limitaria por vinte anos os investimentos na educação, na segurança, na saúde. Primeiro, acho que o ponto principal assim, era esse aí, a gente também tinha as questões internas no colégio por conta de ser um colégio agrícola, a gente, tinha o refeitório, e tem alunos que estudam o dia inteiro, então, às vezes faltava comida no almoço. Eles precisam almoçar de verdade porque, ficam lá o dia inteiro e tal, e muitas vezes no almoço era uma bolacha, um chá porque não tinha comida sabe. É tudo incrível como eles não prestam atenção nos bens que a gente tem porque esse colégio que fica no mesmo espaço da faculdade de artes, que fica praticamente no mesmo espaço do centro paranaense de referência em agroecologia, que trabalha com produtos orgânicos, é do lado da fazenda do Governador, do Beto Richa, onde ele vem para fazer o despacho sabe, e a gente ser tão sucateado assim, por conta também de várias questões privadas como o Sesi já tentou comprar ali o colégio, e não conseguiu e vários outros motivos (GABRIEL, 20-10-18).

Na lógica do reconhecimento, ele considera que o colégio é bom, mas enquanto sucateado, os estudantes quiseram mostrar suas forças.

A gente fica no esquecimento lá. A gente tava tentando unir forças para que a gente também conseguisse mostrar o nosso lado, que a gente tava lá, em um colégio, bom, um colégio público, mas tão sucateado a gente estava sendo (GABRIEL, 20-10-18).

Emilly aponta que os motivos pelos quais ela participou foi para “**Não aprovar o novo método de ensino**”, referente à Reforma do Ensino Médio, especialmente, “porque cortaria algumas matérias que eu gostava que é Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, principalmente Filosofia e Sociologia, tem muito a ver com o que eu escolhi né, como profissão, tem bastante História, né”, e acredita que “a gente tem que reivindicar por isso. Como pauta, Emilly salienta que a luta maior foi pela democracia, pela decisão coletiva das pessoas envolvidas na educação e apresenta um sentido do que acredita ser a democracia pensada sob a lógica de estudante.

Pela democracia né. Se a gente vive num país onde a democracia, é o que é usar, como que eu posso falar, se a gente é um país democrático né, a nossa política eu acho que não pode ser um grupo de senadores, deputados que podem decidir uma coisa que não é isso que vivem. Se a gente é quem estuda, os estudantes, professores, funcionários que devem decidir, é pra isso que a gente tem a democracia, né? Pra gente votar em quem é melhor pra representar a gente, o grupo de estudantes, não pra eles (EMILLY, 20-05-19).

Na mesma perspectiva, Cacau e Mariana ressaltam que foi contra a Pec 241-55, a escola sem partido, na defesa dos professores e contra a Reforma do Ensino Médio que saíram as ruas. Cacau aponta outras causas que estavam envolvidas.

*Olha, tinha muita coisa, a PEC, a Reforma, Escola sem Partido. Muita coisa né, que envolvia você não poder discutir sobre **sexismo, racismo, homofobia na escola**, afe. Tudo louco mano, virado. Teve também a **defesa dos professores**. Mas lembro que tudo começou com as mobilizações contra e a favor do impeachment (CACAU, 22-04-19).*

Para não congelar os gastos na saúde, na educação e na assistência social, isso é muito foda. Pra não ter Reforma do Ensino Médio, já não é de qualidade e com o congelamento fica pior. Não dá pra ficá parada, tem que lutar. A gente foi defender a nossa educação, contra a Pec da morte, que congela os recursos para a educação e contra a Reforma do Ensino Médio, que não tem nada a vê com a realidade que a gente vive (MARIANA, 13-05-19).

Da mesma forma, Ana Júlia e Alice comentam que os motivos pelos quais participaram foi “contra a Pec 241-55 e contra a Reforma do Ensino Médio” (ALICE) e “contra a PEC da morte que congelará por vinte anos os recursos para a educação e a Reforma do Ensino Médio que retira disciplinas importantes do currículo escolar” (ANA JÚLIA) .

André menciona a motivação por um engajamento que se deu pela vontade de mostrar que o estudante tem voz ativa. Aponta um senso de coletividade do movimento e o impulsionamento foi para “mostrar que o aluno consegue ter voz ativa” e é capaz de se organizar de forma sistemática e responsável, de modo que menciona as atividades que desenvolveram enquanto grupo.

A escola não ficava fechada durante a ocupação, a gente lia, fazia cartazes, tinha estudos, os alunos jogavam bola, tinha horário como acontecia no horário da escola, tinham projetos entende, que a gente quis mostrar que o aluno pode, que ele consegue ter uma voz ativa, mas que não é reconhecida, infelizmente (ANDRÉ, 01-06-19).

André menciona as pautas defendidas e ressalta que eram muitas e “a **Reforma era uma delas** né”. Afirma que “o aluno brasileiro não tá preparado para isso, para essa reforma”, além de que a defesa também se deu “**para mostrar que o aluno pode mais, consegue ter uma visão, que ele é mais que um aluno, ele é mais que um estudante, ele também é uma pessoa e que ele luta pelos seus direitos**”.

O motivo que fez Victor participar se refere a temas geradores relacionados às desigualdades sociais e à relação opressora entre Estado e movimentos sociais, a partir de um sentido sobre o Estado enquanto autoritário e que não se comunica com a população. Entendo que essa relação apontada por ele diz respeito às proposições que referencio no capítulo 3, quanto à banalização dos movimentos sociais por meio de discursos e *fake news* pelas bancadas conservadoras ortodoxas, nos últimos anos.

Contra esse Estado e as propostas antidemocráticas é que Victor lutou. Como André, ele também frisa que muitas pautas estavam sendo defendidas naquela época, “O princípio né, o foco central dos estudantes **era contra a PEC da morte, a 55**, então, daí depois foi vindo outras, vindo outras pautas de luta, é, a **Reforma do Ensino Médio**”.

Victor é militante das causas sociais e entende que os movimentos sociais são criminalizados e exemplifica com a situação dos professores, no sentido das repressões que esses passaram, especialmente no governo Beto Richa. Luta,

por **vê a desigualdade social, a opressão por parte do Estado, de um Estado autoritário, um Estado que quer criminaliza os movimentos sociais, que não troca a ideia com a população, com os estudantes, essa parada com os professores**²⁴ (VICTOR, 22-06-19).

Na continuidade da narrativa, entendo que a menção de Victor sugere dois aspectos relevantes. A associação do Estado opressor tem ligação com a desigualdade que impôs, por exemplo, com que as mulheres de sua família trabalhassem uma vida toda como trabalhadoras domésticas, e indica que o motivo de sua participação é de origem familiar, isto é, derivado da força do trabalho dessas mulheres. “Então desde, na verdade, **acho que já é familiar** isso sabia, **desde a minha avó, uma mulher indígena que trabalha ali de limpá a casa a vida inteira, minha mãe e minha tia também**”. Nesse sentido, para ele é um ato revolucionário e de honra participar por meio do estudo, das manifestações de ruas e nas ocupações. “Então pra mim é **estudá** e tá nas ruas fazendo manifestações, **ajudando na ocupação**, é um ato de honra pra mim, totalmente **revolucionário**”.

Pela menção de Victor, entendo que a potência para a sua participação é exatamente contra a exploração do trabalho a que as mulheres da sua família necessitaram se submeter. É dessa força retirada das entranhas dos corpos femininos de trabalhadoras para garantirem seus sustentos, que Victor associa a origem indígena de sua avó. Nesse caso, a participação de Victor é impulsionada pelo senso de afetividade e de vínculo emocional.

Lucas S. comenta que sua motivação é “contra qualquer forma de opressão”, e nessa perspectiva, “**a Pec 241 e a Reforma do Ensino Médio e projetos como o**

²⁴ Mais informações em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html. Acesso em 15 de fev. de 2020.

Escola Sem Partido” são aniquiladores, pois “agridem o direito à pluralidade no caso da Escola sem Partido e “acaba com a qualidade, que já é pouca, da educação, sabe”. A relação da defesa das pautas principais por Lucas R. envolve as temáticas principais, mas também outras que considera relevantes, como a luta dos professores e a necessidade de valorização desses profissionais, bem como a luta pela falta de infraestrutura das escolas, já comentada por Gabriel.

*As principais pautas eram o **corte né pra educação, a valorização do professor**, porque a gente prezava muito isso porque a gente precisava **lutá junto com eles também né; nos colégios a falta de infraestrutura dos colégios** e tinha a **Reforma que iam tirar filosofia e sociologia** e isso não podia acontecer, porque a gente prezava isso, eram matérias tão importantes como matemática e português né (LUCAS, 16-06-19).*

Por esses fatores, o interesse foi a vontade de ocupar, que é incitada pelo conhecimento da política por meio de discussões desenvolvidas nas aulas.

*Eu vou falar do motivo pessoal, primeiro o que me **deu vontade de ocupar o colégio**, como eu disse (nome de uma professora e de um professor)...ajudaram muito. No Cebeja tinha muito adulto e jovens da minha idade e tal então assim, **se falava mais abertamente das coisas** como um professor hoje numa escola primária, numa escola secundária né ele tem muitas privações, não pode falar isso, não pode falar disso, não pode falar aquilo, não pode falar aquilo outro, lá não tinha muito disso. **Lá falavam mais abertamente sobre política** porque todos eram adultos ou a grande maioria era adulto, noventa por cento eram adultos né e os que não eram adultos tinham 17 anos, 16, nunca tinha menor de 15, por exemplo, então falava-se muito sobre política, falava muito sobre essas coisas. E a (nome da professora) ela pautava muito isso nas aulas, ela trazia pra aulas de inglês, conteúdos falando sobre política também então tipo ela dava aula e dentro desse trabalho de aula ali ela colocava essas coisas né, e o (nome do professor... trazia a História né e trazia também coisas sobre política e nessas discussões vinha aquele apetite de falar, nossa, os caras fizeram tudo com a gente esse tempo todo, e o que que eu tava fazendo, dormindo né (LUCAS, 16-06-19).*

Essas discussões na escola incitaram Lucas ao sentimento de revolta e de indignação no que diz respeito às coisas que ele via sobre a política e quanto mais estudava, mais desejava saber sobre o cenário político.

*vem **aquela revolta de que você vê coisas**, daí você chega em casa, daí o que você vai vê, **você vai vê sobre política** porque você tá pilhado com aquilo e você **qué mais informações** e ai eu chegava em casa e estudava sobre o assunto, um determinado assunto, lia sobre esse determinado assunto e no outro dia, eu não via a hora de voltá do colégio pra fazê pergunta pro professor, professor porque que aconteceu isso, porque que aconteceu aquilo, **porque o cenário tá desse jeito, e aí ele explicava e a gente começava a discuti** (LUCAS, 16-06-19).*

Lucas reitera que as conversas e as explicações do professor, inclusive, nos intervalos, fez com que sua vontade fosse fomentada de modo que ampliou a forma de pensar a política. Porém, antes, em efeito comparativo com o futebol, entendia que

a política não influenciaria a vida dele. As experiências de estudante na escola é que fizeram com que sua visão sobre a política mudasse e determinasse o ensejo em se manifestar contra a Medida Provisória e a PEC. Foi por meio da escola também que ele apreendeu informações sobre o que eram tais propostas atreladas em um sentido de Estado segregador às classes mais pobres.

e isso foi um ano e meio, foi assim né, falando sobre política, conversando, daí eu já não queria mais ficá no intervalo com os alunos, eu queria ficá com o professor na sala dos professores e ali conversando sobre esses assuntos, sobre diversos assuntos e ele sempre me explicava muitas coisas. Aí eu fiquei com essa vontade, eu quero fazer alguma coisa pra mudá, daí que desenvolveu meu interesse pela política porque até então, eu tinha maneira de vida, uma filosofia de vida, cara, eu nunca gostei de futebol, porque você não gosta de futebol, porque não muda nada na minha vida, pra mim é uma futilidade, um capitalismo enorme, é, não serve pra merda nenhuma, então eu não gosto e aí eu falava a mesma coisa sobre política, cara, isso não é porra nenhuma, não influencia nada na minha vida, e daí, um dia, eu me perguntei, como assim não influencia em nada na minha vida. Isso influencia sim na minha vida, então estou indo contra o meu dilema, a minha filosofia de vida, de me importá só com o que importa e isso afeta diretamente a minha vida, como assim eu não me importo com política. e aí, foi o momento que eu disse, não, eu me importo sim com política e eu preciso sabê e meus professores me ensinaram sobre isso. Então, eu fiquei com essa coisa, eu preciso fazê alguma coisa pra mudá isso né, eu preciso e, aí, beleza, com essa indignação dentro do peito, chegô um determinado dia começo a aparecê esses cartõezinhos aí, eu falei, poxa que é isso né, e aí começando a conversá ali, certo dia fiquei sabendo que o Arnaldo foi ocupado. Porque até então, eu não sabia o que era a Medida Provisória, não sabia o que a Pec, mas eu comecei a usá os argumentos que eu até então tinha de base ali dos que os professores me falavam, dessa revolta, dessa indignação, do que o Estado faz com a classe mais pobre né (LUCAS, 16-06-19).

As narrativas de Lucas, André, Gabriel recaem no debate sobre a relevância da escola na formação política dos estudantes. Dentre os muitos contextos socializadores, a escola e a família são principais nesse processo (FUCKS, 2012). Compreendo que, nessa prática, a escola pública é essencial para o processo de conscientização e de indagação quanto às possíveis formas de opressão desenvolvidas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1996, 1980). Ao mesmo tempo, ela também pode contribuir para com a reprodução das desigualdades sociais e incitar a distinção (BOURDIEU, 1980) e as oportunidades de participação. Todavia, considero que essa contribuição pode ser influenciada pela própria mudança de ser jovem na atualidade, nos modos de perceberem e conceberem a escola e seus processos, pois, enquanto sujeito social constrói experiências e modos de ser estudante baseados em seu cotidiano escolar.

A ampliação das possibilidades de participação no mundo social tem ligação direta ao acesso na educação escolar, que provoca também, o engajamento em questões que se remetem à própria escola. No entanto, as dificuldades dos jovens no

acesso e na permanência, como também a predominância de conteúdos formais não muito interessantes, configuram a escola como uma instituição pouco interessante ao jovem, de forma que, por vezes, se coaduna com as condições do Estado opressor.

Nesse entremeio, é que as experiências de estudantes são perpassadas por parcelas contínuas e descontínuas de conscientização e ou de possível reprodução por meio da escola.

O que as narrativas nos revelam é a discussão trazida por um senso de justiça e preocupação com a desigualdade social trazida, de modo que o engajamento se deu por esse princípio como também pela possibilidade de estudo que todos tiveram sobre essas propostas e o entendimento sobre seus efeitos diante da precariedade já existente na educação, seja na falta de recursos para a merenda escolar, que caracteriza o esquecimento, ou pelo sucateamento da escola, como aponta Gabriel.

Outro aspecto relevante são as experiências vivenciadas frente às dificuldades encontradas no cotidiano da escola, seja em um ambiente que nem sempre o estudante tem espaço para a fala nas decisões coletivas, seja pela precariedade de recursos na merenda escolar.

As escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar. (CARRANO, 2007, p. 6).

A indignação (GOHN, 2017) pela injustiça social e a desigualdade de participação social se deram pelas experiências dos estudantes, pelos estudos e discussões possibilitadas no espaço da escola, não por meio de seu cotidiano formal diretamente, mas por meio de conversas informais entre professores e estudantes. O conhecimento das propostas por meio dos estudos e conversas revelam que, mesmo diante ainda do pouco conhecimento que possuíam sobre elas, os estudantes buscaram conhecer para entender o funcionamento e os possíveis efeitos na educação, no caso da implementação da Reforma e da PEC 241. Ao contrário do que certos políticos afirmaram de que estudantes foram marionetes de entidades sindicais e não sabiam o que defendiam nessa época, como apontei no capítulo 3, a política de participação desenvolvida traduz outro cenário.

As estigmatizações (ROSEMBERG; ANDRADE, 2012), presentes nos discursos midiáticos e políticos tenderam a produzir sentidos de que os manifestos se

constituíram de badernas e da disposição de rebeldia intrínseca à juventude. Esse cenário traz à tona o paradoxo eleito por Cecarelli e Salles (2016), de a juventude ser considerada o futuro que pode transformar a sociedade, como também um problema que pode afetar essa transformação. Entendo que esses adjetivos carregam rótulos pejorativos e podem, inclusive, acompanhar a compreensão das políticas, conforme as autoras apontam, mas também os projetos de governo em voga, à medida que as pautas estudantis possam ser entendidas enquanto um problema social.

As narrativas dos estudantes indicam a compreensão de que, por meio do estudo das pautas e da importância do engajamento, é que defenderam a manutenção de uma gestão democrática especialmente na educação. A rebeldia aqui não é a estigmatizada, mas remete à compreensão da necessidade dela no processo de inquietude e de indignação para superar a ingenuidade do desconhecimento (FREIRE, 1996).

FIGURA 12 - RELAÇÃO ENTRE CAUSA E EFEITO



FONTE: elaborado pela autora, 2020

A cena a seguir (FIGURA 11) aconteceu no ato “Fora Temer”, em Brasília, contra a PEC 241 e Reforma do Ensino Médio. Ao meio da imagem está Gabriel, com seus colegas estudantes da mesma escola, que possuíam na época idades entre 17 e 18 anos.

FIGURA 13 - CENA 2: POÉTICA DA POLÍTICA DA INDIGNAÇÃO E DO CONFLITO, “FORA TEMER”



FONTE: fornecido pelo jovem Gabriel. Brasília, 2016.

A poética política da indignação e do conflito é visibilizada nessa cena. O caráter político na imagem é entendido como uma ação dissensual e caracterizada como cena polêmica em que o conflito é constituído pelo ato de descontentamento dos estudantes em relação às propostas. Nessa perspectiva, os não *ouvidos*, os estudantes, são visíveis interlocutores no sentido de alterarem a ordem *policial* (RANCIÈRE, 1996) para corporificar um espaço social possível.

Na imagem são percebidas as duas ordens, a policial e a política, que juntas, concretizam o dissenso político, o dano como alteração. Na cena, as ordens são heterogêneas e organizadas, entretanto, a ordem política, que contradiz a compreensão estabelecida é representada pelos estudantes, uma vez que a legitimidade da ação policial que, na imagem é representada por tropas militares, é reconhecida socialmente como ordem estatal a ser mantida.

A política como fundo estético, se dá pelo enfrentamento entre estudantes e a *polícia*, na compreensão do aceite de uma não sujeição de lugares assinalados de estigmatização para esses agentes, de modo que a reinvenção proposta desafia a

oposição daquilo que é considerado legítimo e não legítimo, e que constitui a ação democrática.

Nesse sentido, um ponto a que chamo atenção, se refere ao estudante que mostra suas nádegas, num gesto informal chamado “fazer um bundalelê”. Entendo como uma manifestação de protesto contra a Pec da Morte, a Reforma do Ensino Médio, contra a Escola sem Partido, mas também pela indignação quanto às desigualdades sociais, contra o Estado opressor que impõe políticas sem a participação do estudante; contra a falta de merenda e “comida de verdade” para aqueles estudantes que ficam na escola o dia todo, contra o esquecimento e a invisibilidade dos políticos frente às necessidades da educação, contra os ataques e repressões aos professores e contra a invisibilidade da possibilidade do dizível (RANCIÉRE, 2014). O bundalelê, portanto, compõe o ato de indignação à ordem policial, representada pelo aparato estatal. Também pela quebra do nu, o bundalelê visibiliza a ideia da resistência, pela qual emerge a inventividade dos agentes em cunho poético (RANCIÉRE, 2014) da política participativa, por meio da subversão e na elucidação do conflito pela indignação. Nessa perspectiva, a indignação mobiliza a ação e vontade de sair às ruas e participar (GOHN, 2017).

6.3 HISTÓRICO DE MOBILIZAÇÕES E CAUSAS SOCIAIS

Na referência da terceira questão, **você participou anteriormente de manifestações. Se sim, quais**, analiso se os estudantes já possuíam experiências de participação anteriores, na busca de saber se tais experiências têm correlação com as que participaram no referido ano. Na questão anterior, são percebidos possíveis sentidos direcionados pelos jovens sobre características de alguns problemas sociais que os afetam. Desse modo, as respostas seguintes complementam essas percepções e auxiliam no entendimento dessa relação.

No tocante aos manifestos desenvolvidos a partir do ano de 2015, especialmente aqueles favoráveis ou contrários ao impeachment de Dilma Rousseff, bem como contra o aumento de tarifas de transportes públicos e os acontecimentos de junho em 2013, o engajamento dos estudantes teve seu marco pelas ruas e pelas ocupações no ano de 2016. Nesse sentido, vale saber se esses jovens também participaram desses movimentos anteriores, embora já de antemão descarto a

possibilidade de participação nos acontecimentos de Junho (SINGER, 2013), principalmente pela pouca idade que possuíam na época.

A participação dos estudantes em 2015 ocorreu especialmente contra o impeachment de Dilma Rousseff, conforme apontado por 5 estudantes. Ana Julia comenta que participou “**das mobilizações contra o impeachment**”, em primeiro e depois de “**todos dos dias de ocupações, atos nas ruas, e marcha das mulheres no mês de março**”, em todos os anos posteriores até 2018, bem como, contra a “**Reforma da Previdência em Brasília**”.

Victor participou também de manifestos contra o impeachment e contra o aumento da tarifa de transporte público em Curitiba, a qual menciona que foi sua primeira participação nas ruas, seguida de manifestações de cunho antifascista e das ocupações.

*Então, eu participei na verdade foi de algumas, em 2016 que começou, com o aumento da tarifa, que acho que foi a primeira manifestação que eu participei mesmo, depois foi foram vindos outras de rua né, **contra o impeachment**, (pausa) é, **manifestações da marcha anti fascista** e nas ocupações da escola. (VICTOR, 22-06-19).*

Cacau elucida também a sua participação no manifesto **contra o impeachment**, da mesma forma que Alice, que participou acompanhada e incentivada por sua mãe. “Eu fui com a minha mãe, eu lembro, num manifesto bem grande contra o impeachment, e ela é que me convidô”.

Cacau complementa que, além das ocupações ela participou de manifestações no dia das mulheres.

*Eu participei de muita coisa, eu fui para as ruas **contra o impeachment**, participei das ocupações e nas ruas também, **contra a Reforma do Ensino Médio, contra a porra da PEC 241 e 55 e a Escola sem Partido**. Fui também em **manifestações do dia das mulheres**, desde 2016 e fui para Brasília, lutar contra a Reforma e Pec (CACAU, 22-04-19).*

Da mesma forma que Victor, Lucas S. participou “do movimento **contra o impeachment e contra o aumento da tarifa do transporte**”, para posteriormente ocupar as ruas e as escolas.

Os estudantes que participaram pela primeira vez de manifestações em 2016 foram Gabriel, Emilly, Mariana, Lucas R e André. Gabriel comenta que participou porque os estudantes iniciaram um manifesto contra o Beto Richa, e a partir desse movimento nas ruas é que se decidiu ocupar a escola.

uma manifestação na rua, que era contra o governo atual do Beto Richa e nisso tava acontecendo já as ocupações em outros colégios, já tinham começado e aí, a gente conversando no meio do movimento da escola, as pessoas falaram que seria bacana se a gente ocupasse ali também, para dar uma força, ainda mais, por ser um colégio agrícola e tal, e nenhum outro colégio agrícola tinha feito isso (GABRIEL, 20-10-19).

Emilly menciona que, por ser “nova de idade”, ela participou primeiro, de **“ocupações estudantis contra a PEC 241 e a nova Reforma do Ensino Médio”**.

André profere que participou também a partir **“das ocupações da escola e nas ruas também”**. Mariana elucida que não tinha participado de manifestações anteriores, e menciona que, **“tudo começou nas ruas e nas ocupações”**.

Lucas R. aborda que participou das manifestações, inclusive, em Brasília e comenta que lá estudantes foram atingidos com balas de borracha pelos policiais e esse conflito é explicitado na cena 2 já comentada anteriormente, em que Lucas se encontra em meio a fumaça dos gases.

Em 2016 da grande ocupação, dos atos de rua que tinham ali né, nas organizações”, complementa na abordagem do seu grupo que, “fomos pra Brasília também, ficamos lá para **não aprovarem a Reforma do Ensino Médio** que hoje foi aprovada, e contra a Pec da morte, a gente foi lá, levei bala até não querê mais (LUCAS R, 16-06-19).

Pela narrativa de Lucas R. elucidado com a imagem que segue, do ato em Brasília. Lucas com vários colegas das escolas do município de São José dos Pinhais, na defesa das pautas mencionadas acima. Na imagem, é apresentada a reivindicação dos estudantes de São José contra a MP 746 e PEC 241-55, a presença do apoio do Sindicato de Servidores Públicos de São José dos Pinhais (SINSEP) e do Rodolpho, um estudante que quis visibilizar seu nome no movimento e pela causa. No fundo, a centralidade da causa: *Ocupa Tudo e faz o país parar*.

FIGURA 14 - CENA 4: OCUPA TUDO E FAZ O PAÍS PARAR!



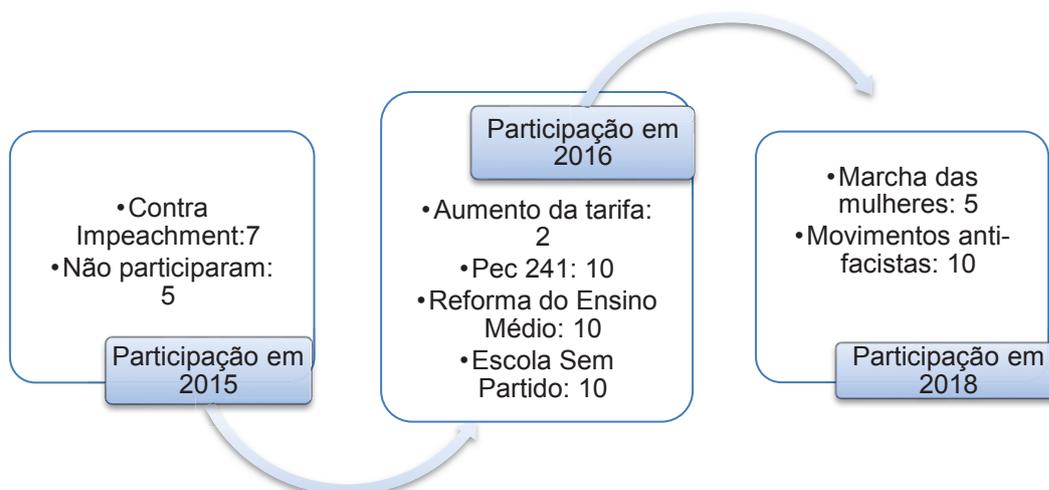
FONTE: disponibilizado pelo estudante Lucas R. Brasília, 2016.

Por meio das narrativas dos entrevistados, metade participou de manifestos anteriores e metade não. Desse modo, entendo que aqueles que já tinham experiências em manifestos anteriores deram continuidade a essa prática, nas ocupações e ruas, a partir da certeza da importância em participar dessas mobilizações políticas.

No entanto, considerei necessário para complementação saber quais as causas sociais que, independentemente dos manifestos, esses jovens já defendiam, mas especialmente o que escolheram para defender como pautas políticas posteriormente, na ideia de verificar se os manifestos de 2016 incitaram a participação desses jovens, pois acredito que exista correlação nas causas que defendem.

O esquema da FIGURA 13 representa a categoria e a frequência, que ocorrem pelo número de respostas das pautas, defendidas em anos anteriores, bem como para aqueles que participaram a partir de 2016. A relação apresentada sintetiza os movimentos que participaram a partir de 2015, a qual permite observar o fluxo de similaridade em relação às causas defendidas nesses movimentos, que brevemente são anunciadas.

FIGURA 15 - FLUXO DE SIMILARIDADE EM RELAÇÃO ÀS CAUSAS DEFENDIDAS



FONTE: elaborado pela autora, 2020

6.4 PARTICIPAÇÃO EM MANIFESTOS E AS CAUSAS SOCIAIS

Sobre a questão: **Você considera que participar desses manifestos tenha contribuído para sua participação em manifestos posteriores e, defendendo quais causas sociais**, elucidado as temáticas que os jovens defendem para contribuir com a questão anterior no sentido de traçar um perfil político desses jovens. Na questão anterior, muitos se concentraram especificamente na participação de protestos nas ruas, entretanto, aqui se apresentam informações sobre as temáticas.

Em 2016, os movimentos foram contra o impeachment especialmente. As temáticas, em especial, estão relacionadas à defesa dos direitos sociais, como nas causas LGBTQS, raciais, e a liberdade de expressão e a luta de igualdade social para esses grupos, bem como em movimentos a favor da legalização da maconha e eventos públicos do estilo hip-hop.

Gabriel, entre os anos de 2016 a 2018, participou de vários movimentos e menciona que apoia causas que considera “verdadeiras”, ou seja, ligadas a questões de injustiça social.

*Eu defendo todas, desde que seja **respeitado a liberdade de todos os indivíduos, todas as causas sociais**, o importante é isso, tanto causas **LGBTs, causas raciais**, reivindico pela **descriminalização das drogas**, movimentos sociais contra a política imposta. Eu já participei da **Marcha da Maconha**, que eu acredito ser uma reivindicação social, participei também da **marcha LGBT**, eu estava na manifestação contra a **PEC 55, 241**, e ali tinham vários movimentos, então ali tava apoiando vários movimentos. **Eu não tenho uma causa específica sabe, se eu acredito que a causa é verdadeira vou sempre dar meu total apoio** (GABRIEL, 20-10-18).*

Em perspectiva semelhante, André aponta os temas que defende como causa e menciona sobre a irmã que é homossexual, em exemplo pelo que não quer que ela passe face ao preconceito existente.

*Eu defendo muito a **legalização da maconha, causas LGBTs, defendo causas raciais, odeio pessoa racista, e assim, lógico que a gente tem que defender alguma coisa, até porque eu tenho uma irmã que é homossexual e eu não quero vê ela tipo, levando tapa na cara de outras pessoa, entendeu (ANDRÉ, 01-06-19).***

André comenta sobre esses manifestos e os relaciona com o significado apreendido desde pequeno por conta de que as pessoas discriminam a maconha pelo fato de “cresceram e formularam que isso é uma droga, mas tipo, quem que tê falô que isso é uma droga?” Adiante aponta questões necessárias para conhecimento sobre a planta, “Você pesquisô? Estudô sobre?” e menciona que defende a maconha da forma dele. Nesse sentido, André expressa na sua opinião sobre o direito à liberdade de expressão de defender uma ideia do jeito que acreditar pois, “todo mundo tem seu direito de escolha”. Ao mesmo tempo ao falar sobre racismo, questiona sobre a contradição social existente na própria democracia, “Que democracia é essa, que a pessoa não pode escolher nem o que ela quer viver? Racismo, só pelo fato de a pessoa ser negra ela é menos que você? Por quê? Entendeu? Tem várias coisas para perguntar”.

O sentido atribuído por André, se refere à desigualdade racial existente e as limitações do direito de escolha em relação a legalização da maconha e a desvalorização da pessoa negra inseridos na democracia pela qual todos teriam direito a escolha e a viver com direitos iguais. O jovem aponta o dissenso na democracia e ou desentendimento daquilo que ele significa em relação a sociedade. Nessa contradição é que se constroem as relações de dissenso (RANCIÉRE, 1996) e consenso (HABERMAS, 1984).

Adiante, aborda os movimentos que participou contra o bate panela a favor do impeachment. O bate panela em geral significa uma manifestação de protesto e o que André menciona se refere foi um movimento ocorrido a favor da saída do PT do governo e que auxiliou naquela polarização complexa de movimentos e de ideias, discutidas no capítulo 3, em 2015. Inclusive, essa polarização nas ideias e nas questões defendidas entre os grupos é demonstrada na narrativa de André, como também as ações de violência envolvidas nos manifestos de ruas, consideradas normais de conflito. De um lado, o ódio ao PT e por aqueles que defendiam o não

impeachment, intitulados como petistas, esquerdistas e ou comunistas, e por outro, aos direitistas e ou “amarelos” que saíam pelas ruas com camisetas na cor amarela na representação simbólica do desejo de outra ordem e progresso ao país.

*Fui naquele do **bate panela, eu fui contra esse bate panela**, vixi, teve uma treta monstra lá no centro por causa disso, **os cara vieram pra cima de nós**, em 2015, fui eu e uns camarada, uns brothers das antiga, a gente era tudo meio louco. Então, que a gente sabia que o bate panela, não ia resolvê bosta nenhuma e **aqueles caras que tavam no bate panela, eram prol ao impeachment entendeu**, e se vc era contra o impeachment, **os cara vinham pra cima de você, imagine alguém vir te dar um tapa na cara por causa da tua opinião, entendeu**. Então, a gente ia pra cima também, vai fazê o que, eu não vou deixa ninguém me dá um tapa na cara por causa de eu não poder expressar a minha opinião. **Brigamos, brigamos com porrada, paulada, tinha muita gente envolvida no centro, inevitável né, a gente saiu meio que com olho roxo, hematoma, mas só isso, é normal.** (ANDRÉ, 01-06-19).*

Victor apresenta informações sobre suas experiências em coletivos urbanos de cunho cultural e de resistência contra “os povos oprimidos”. Uma escolha representada por uma subjetividade coletiva e política.

*Então é, bastante sim, o primeiro coletivo que participei foi o **núcleo periférico, que era um coletivo** do, antigamente do Psol, daí hoje não tá vinculado com nenhum partido. E o núcleo periférico, ele é voltado mesmo pro hip hop, hip hop e ocupação, daí as ações do núcleo periférico. Teve outras manifestações também que participei. É o **anti facismo** né, as causas sociais que, todas, **eu ergo todas as bandeiras dos povos oprimidos, todas as causas sociais que vem da nossa classe, eu reivindico.** (VICTOR, 22-06-19).*

Cacau anuncia a defesa de temáticas semelhantes às de Gabriel e André, e complementa com o caso de violência contra a mulher e, especialmente negra, Marielle Franco. Na parceria com a narrativa de Victor, defende os coletivos urbanos culturais.

*Eu fui em várias manifestações a favor das **causas LGBT, em toda a parada gay eu vou, marchas das mulheres, de causas raciais**, tipo fui na **Marcha da Marielle Franco**, que foi uma barbárie a morte dela, um ato fascista. Na **marcha para a legalização da maconha, nos contra bate panelas da vida lá atrás, contra o impeachment**. Gosto dos **movimentos urbanos tipo encontro de hip hop, de poesia, de música como formas de reivindica. To dentro de tudo isso.** (CACAU, 22-04-19).*

Emilly comenta sobre a defesa dos direitos humanos e sua luta pelas ações contra a desigualdade social incentivada, inclusive, pelo professor de Filosofia da escola, com atividades desenvolvidas sobre inclusão social e preconceito xenofóbico e racial, em que discorre o caso de um estudante angolano que sofria preconceito na época que estava na escola secundarista.

Eu sempre lutei por ações sociais, direitos humanos e tudo mais, tanto que o professor de filosofia incentivava muito no colégio, já fiz trabalho de inclusão social, já fiz trabalho que foi apresentado no café filosófico da UFPR, a gente fez um vídeo de quem já sofreu algum preconceito dentro do colégio, daí a gente pegou, gravou, demos um termo de autorização de uso de imagem, os pais assinaram, e a gente mostrou pro colégio, que tal pessoa se sente oprimido por isso. Na época foi quando veio bastante angolano pra cá, e daí tinha um menino, o Francisco, que se sentia muito oprimido dentro do colégio, zoavam do sotaque, e outras coisas. E depois disso, ele disse que mudou quase cem por cento o convívio dele dentro no colégio. (EMILLY, 20-05-19).

Adiante, a jovem aponta, a partir de sua experiência de estudante no Ensino Superior, que pela pouca idade que tinha na época, em 2016, não participou de manifestos também em 2017 e 2018, no entanto, em 2019, quando iniciou a faculdade sua participação se tornou mais ativa. Comenta, tal qual Cacau, sua manifestação ao feminismo e sua participação na Marcha para a Marielle Franco. Um aspecto relevante que aponta é o reconhecimento do senso de coletividade quanto à importância da sua voz em união com outras, para fortalecer o movimento.

*Eu estudo do lado da UFPR e lá vive tendo marcha a favor do feminismo, esses tempo atrás teve uma **marcha pra Marielle, Marielle Franco** né. Chegando na faculdade eu já vi baderna lá, baderna entre aspas né, **movimento do bem**, e já fiquei lá no meio (risos) Já fiquei no meio ajudando, cantando por que eu acho que **a nossa voz tem que ser ouvida né, e se, uma voz a mais, faz toda a diferença ne, ainda mais como mulher né, a mulher tendo a dificuldade que passa**. Foi uma injustiça tremenda né esse assassinato. Reivindicá né. (EMILLY, 20-05-19).*

Mariana, tal como Cacau e Emilly, participou de marchas “a favor do feminismo, da marcha LGTB, parada gay, da marcha da maconha e da marcha Marielle Franco”.

Alice comenta que defende a “igualdade social e a liberdade de expressão, independentemente de qualquer raça, gênero e etnia”. Um princípio assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), mas que nos últimos anos não vem sendo respeitado e efetivado por conta das disputas e embates políticos pelas bancadas em detrimento dos povos oprimidos e a favor da elite, como ressalta Victor.

Alice dá continuidade à sua narrativa e complementa que já participou da “**marcha da maconha**”, e que não fuma, mas apoia a causa, bem como, “no **protesto dos professores na frente da Câmara dos Vereadores**” e defende “o **movimento negro, LGBT, e das mulheres**”.

Ana Júlia elucida que as pautas que defende estão relacionadas “**contra as injustiças sociais**” e, portanto, considera pertinentes as causas que privilegiam esse princípio. “**Eu participei contra o impeachment e de todas mobilizações do**

feminismo e da mulher, das causas LGBTs, das causas a favor dos trabalhadores, inclusive, contra a Reforma da Previdência”.

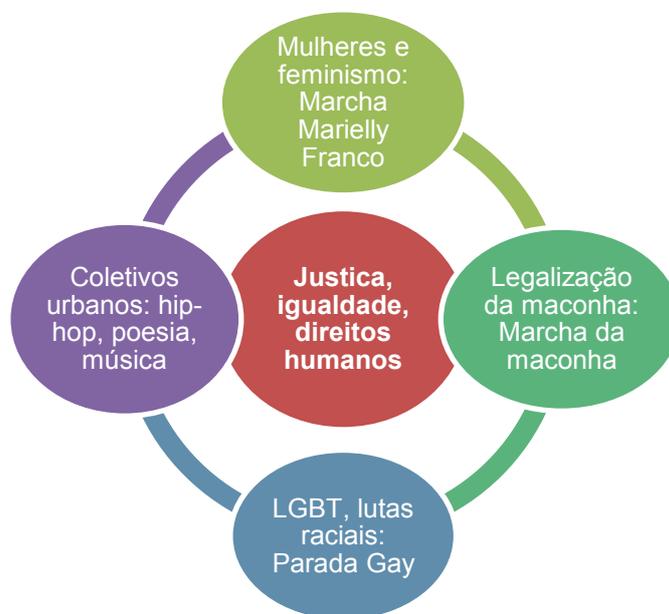
Na narrativa de Ana aparece uma pauta até então não apontada pelos demais, a Reforma da Previdência. Como a jovem é bem engajada, inclusive, atrelada a um partido político, está bem inserida nas discussões da Reforma, aprovada pelo governo atual de Jair Bolsonaro.

Lucas S. defende causas como, **“sou a favor de mobilizações LGBTs, a favor da igualdade social, dos pobres, dos negros, enfim sou a favor dos minoritários”.**

Lucas R. também enuncia que defende as causas sociais relacionadas **“às pessoas que sofrem preconceito, sabe, de todos os movimentos que lutam pela justiça social”.**

Na FIGURA 14 elucidado um esquema com as temáticas geradoras, os movimentos, bem como, alguns coletivos que participaram. No esquema está representado o enlace entre as temáticas.

FIGURA 16 – RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS NORTEADORES E AS TEMÁTICAS CORRELACIONADAS



FONTE: elaborado pela autora, 2020.

Esses movimentos defendidos constituem em seu bojo, os princípios de justiça e igualdade preconizados pela Constituição Federal e denotam que, no método democrático desenvolvido pelos estudantes, tais princípios coadunam com a

compreensão de democracia que evocam. A democracia, para eles, necessita ter como defesa a dimensão apontada por Touraine (1996), assegurar os direitos pelo respeito à pluralidade na garantia do exercício da cidadania bem como a relevância da representatividade política.

6.5 RELAÇÕES COM OS PARES

Adentro a partir do segundo bloco de perguntas: Participação de outros grupos, para compreender as relações desenvolvidas entre os agentes. A primeira questão denomina-se, **quais grupos ajudaram na ocupação e como eles participaram.**

Pelas narrativas verifica-se que muitos grupos, favoráveis ou não, se envolveram nos manifestos estudantis. Professores, familiares, estudantes, comunidade, Movimento Brasil Livre, União Nacional de Estudantes, União Brasileira de Estudantes e coletivos urbanos fizeram parte desse processo. O que marca esse enlace e desenlace são as disputas de interesse políticos advindas dos grupos por conta da defesa de ideologias partidárias que geram aquele entendimento de formas de pensar como de direita ou de esquerda.

Gabriel menciona vários agentes envolvidos, **“o MAIS que é uma alternativa de movimento independente socialista”**, como também **“os professores, principalmente aqueles que se mantiveram firmes independente da pressão que estavam passando, os pais, e as próprias ocupações se ajudaram bastante”**. No que se refere aos movimentos institucionalizados estudantis, Gabriel destaca a presença oportuna de dois grupos, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Juventude Socialista (JS), sobretudo, a UNE, como entidade que quis assumir a frente do movimento de 2016.

Gabriel conheceu Lucas S. em uma reunião com a UNE, na qual participaram juntos e explicita como ocorreu a relação nessa reunião.

*Inclusive, o Lucas berrou lá no dia, que quando eles estavam na escola com dez pães e uma coca cola, a **UNE não tava lá, A JS não tava lá ajudando.** Daí de repente, quando o Busato²⁵ se tornou umas das ocupações mais fortes do Paraná, daí eles quiseram chegar e aparecer e dar um rumo ao movimento. Ajudaram com alimento, transporte, pedindo para eu falar com*

²⁵ Escola em Pinhais na qual Lucas S participou ativamente da ocupação.

*outros colégios para ocuparem, para dar um apoio, e às vezes só levavam a gente, mas haviam pessoas lá, a gente teve muitas pessoas que se disponibilizaram como nossos ubers. **O MAIS foi um grupo super importante** porque eles ajudaram a gente bastante tanto que eles foram às pessoas que conseguiram levar a gente para Brasília, para o movimento que teve lá, do Fora Temer, então, o Mais assim foi um apoio. Eles nunca quiseram estar à frente de nada, não quiseram ser a fachada do movimento. Eles sempre entenderam que o movimento era dos secundaristas e quem deveria dar a seguinte decisão eram os secundaristas. (GABRIEL, 20-10-18).*

No que se refere às manifestações nas ruas, Gabriel menciona que o movimento Vem pra Rua, foi um grupo que auxiliou muito os estudantes e reitera seu posicionamento quanto ao interesse da UNE e da JS.

O Rua ajudou bastante também, principalmente no movimento, vem pra rua vem, que teve. Nossa relação com esse grupos foi muito boa, sabe. E quem a gente não se acertou mesmo, foi com a UNE e a JS, que eram instituições que queriam estar a gente do movimento. Eles não queriam ser apoio, eles queriam ser a fachada do movimento. (GABRIEL, 20-10-18).

No mesmo sentido que Gabriel, Cacau comenta que a UNE queria se apossar da causa do movimento secundarista, a qual não seria a causa do movimento.

*Com alguns grupos foi massa, com outros não, tipo, **a Une só queria que o movimento fosse deles**, eles queriam dizê que eles é que movimentaram a causa e não foi. Na real, os movimentos estudantis só chegaram na escola depois que a gente já tava na rua, já tava na escola sabe. Então eles só queriam assumir a causa, mas ela não era deles. (CACAU, 22-04-19).*

Ana Júlia ressalta que a relação com a UNE não foi boa, e ressalta que professores e pais auxiliaram nas ocupações.

*A relação não foi boa, o movimento de ocupação foi feito pelos estudantes nas escolas e não com apoio de movimento estudantil apesar de que alguns nos ajudaram, em outras escolas, **mas não tomaram a frente como a UNE queria fazer sabe. (ANA JÚLIA, 18-01-19)***

Adiante aponta sobre um grupo contrário efetivamente às ocupações, o Movimento Brasil Livre (MBL), o qual gerou problemas aos estudantes e à causa estudantil daqueles que ocuparam. “O MBL é um grupo opositor, eles fizeram de tudo pra gente desocupar. Não eram a favor porque achavam que a gente não estava deixando a galera estudar, e não era isso. A gente tinha as nossas causas”.

Lucas S. comenta que esses movimentos só apareceram na escola e nas ruas após a grandiosidade assumida pelo movimento secundarista, especialmente na mídia e entende que a UNE e a UBE se aproximaram apenas para a tomada de

decisão que os secundaristas iniciaram. Comentou sobre a reunião que Gabriel também falou e suas impressões são semelhantes.

Na real, eu acho que a UNE e a UBES quiseram decidir coisas que a gente iniciou e nesse momento, eles não tavam com a gente. Eles chegaram quando a gente já tinha passado necessidade dentro da escola. Na reunião que eu fui, eu falei muita coisa lá, mas eles faziam de tudo para não dar muita atenção pro que eu falava. (LUCAS S, 21-08-18).

Essa ação de “não dar muita atenção” remete ao sentido da fraca participação na escola pela qual espaços são oportunizados, mas as contribuições não são acatadas nos processos decisórios (CARRANO, 2012).

André comenta que os agentes que auxiliaram foram “A UBES, pais, a vizinhança também de certa forma”, mas, aponta que essa ajuda foi restrita, pois “a comunidade nos ajudou uns 42%, poucas pessoas ajudaram na real”. Durante as ocupações menciona que saíam às ruas pedindo ajuda à comunidade no entorno da escola e, “às vezes tratavam a gente bem, outras não, falavam que a gente era vagabundo e tal, ou que a gente fazia isso só pra não estudá”.

Sobre os pais, comenta que “Os pais ajudavam da forma que dava né, ajudavam com mantimento, com cobertor, colchão, essas coisas”.

Ao contrário das experiências de Gabriel, Lucas S., Cacau e Ana Júlia, André teve outra impressão quanto ao papel da UBES no início da ocupação de sua escola, pelo fato de que essa fez a mediação com os estudantes no dia em que ocuparam e, posteriormente, auxiliaram com o que precisaram, bem como, considera que a presença da UBES auxiliou no fortalecimento dos estudantes da escola para ocupar.

O pessoal da Ubes, bem mais velho que a gente inclusive, uns caras que dão a cara pra batê mesmo, chegaram no dia que a gente ia ocupar e perguntaram, vocês querem ocupar mesmo, sabem o porquê da ocupação. Daí a gente falou que sabia por que ia ocupar. A gente já tinha meio que em mente em ocupar, então precisou, porque, como te falei, o aluno não tem voz ativa na escola, vir o pessoal pra dar força pra gente. Foram vinte e poucas pessoas que foram ali e eles entraram na escola, no saguão e a gente foi conversando e, depois disso, a gente falou com a diretora e ela entregou a chave pra gente. A gente tá tinha dito antes pra diretora que a gente queria ocupá a escola, daí depois ficou mais fácil. (ANDRÉ, 01-06-19).

O auxílio dessa representação estudantil também se deu posteriormente com “palestra, conversavam com a gente, perguntaram se tava tudo bem, às vezes, depois traziam colchonete, colchão, traziam das outras escolas pra cá, faziam essa mediação”. A seguir, apresento uma foto disponibilizada por André no dia em que a escola foi ocupada e a UBES participa desse processo (FIGURA 15).

FIGURA 17 - CENA 4: PRESENÇA DA UBES NA ESCOLA



FONTE: disponibilizado pelo jovem André, Pinhais (2016).

Nos movimentos que André participou ele menciona a participação da UNE, da UBES, os quais apoiavam a não Reforma do Ensino Médio, como também o MBL como grupo contrário às ações estudantis, que de acordo com ele, queriam encrenca. “No movimento de rua, a gente tava lá contra a reforma, tavam todos lá, a UNE, a UBES, que tavam lá com a gente e o MBL que queria, queria arrumar encrenca com a gente”. Inclusive, o jovem comenta que na ocupação da escola, ele ficou com receio quanto à imprevisibilidade de ação desse grupo. “Eu até fiquei meio assim depois, só falta eles entrarem aqui e fazer uma denúncia, sei lá, quando convidei eles pra entrar na escola. Sorte que eles não entraram”.

No aspecto da não aparição desses movimentos estudantis nas escolas, Victor comenta que, não lembra “de ninguém lá que apareceu da UBES e da UNE, ninguém, só foi o outro pessoal mesmo que eram os coletivos regionais, mas da UNE e da UBES, pelo que eu me lembre, nenhum”. A narrativa de Victor corresponde ao posicionamento dos demais estudantes, exceto o de André, sobre a aparição desses grupos para alavancar um movimento já iniciado e decidido prioritariamente pelos secundaristas. No caso de André, a UBES auxiliou na mediação e naquela escola não demonstrou querer encabeçar o movimento. O que percebo é que a UNE foi quem quis disputar os interesses do movimento secundarista.

A menção de Emily é semelhante à de Victor e menciona que, “pais e, principalmente, professores ajudaram e pessoas da comunidade”. Sobre os

movimentos institucionalizados comenta que, “Enquanto eu estava na escola, não apareceram. Fiquei sabendo que foram em uma tarde, mas eu não estava”. Emilly ocupou a mesma escola que André, mas por um período menor e posterior ao primeiro dia e, por isso, sua impressão é diferenciada da de André. Por outro lado, percebo que a participação desses grupos, foi ínfima em relação a todo o movimento.

A pesquisa de Ferreira (2017) considera que o movimento secundarista em Porto Alegre teve muitas divergências com as representações estudantis, especialmente por se caracterizar como um movimento “totalmente autônomo”. No entanto, essas representações alavancaram relevantes negociações com o governo estadual.

Da mesma forma, no Paraná essa situação também ocorreu. A reunião, mencionado por Lucas S. e Gabriel, foi uma assembleia incitada por essas representações com o intuito de, posteriormente, tentarem negociar com o governador Beto Richa. As ideias apresentadas elucidam as relações de embates e disputas e, portanto, de poder construídas nesses manifestos. Os sentidos atribuídos a essas experiências com os movimentos institucionalizados, mostram a ideia de resistência dos secundaristas frente às forças hegemônicas do Estado, mas também contra-hegemônicas (STEIMBACK, 2018), no sentido desses movimentos espreitarem a liderança de uma luta que é iniciada no chão da escola, mas se propaga para uma via de representação maior.

Em outras palavras, o que percebo por esses discursos, bem como dos resultados de outros estudos (FERREIRA, 2017; STEIMBACK, 2018) que analisaram o movimento e ocupações, é que a ligação dos estudantes que ocuparam as escolas com as representações estudantis não foi de reciprocidade máxima, bem como a participação dessas ficou concentrada mais na zona da representação formal dos estudantes em reuniões com agentes do Estado na tentativa de negociação, do que na base, na implementação da luta política no chão da escola.

Nesse sentido, aponta-se o *desentendimento* nas relações entre os próprios estudantes, especialmente pela consolidação de discussões frente à disputa, pelo lado dos secundaristas, da legitimidade de um movimento iniciado na base, e por outro, as representações estudantis na tentativa de assumirem a linha de frente do movimento.

No tocante a outros grupos envolvidos, Victor aponta alguns coletivos urbanos, representação sindical, partido político, bem como, agentes de movimentos sociais que auxiliaram nos manifestos.

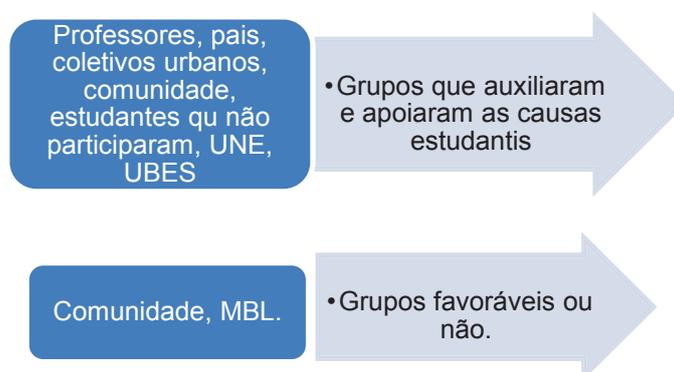
*Então foram muitos grupo, teve...é a Família Zona Leste, que é um coletivo do qual a gente tinha né, até um tempo atrás. Então, tinha a **Família Zona Leste**, o **núcleo Carlos Mariguella**, o **movimento popular Pinhais**, a **App Sindicato**, é...a **Gulab Antifa**, ...quem mais que tinha...a **galera do Movimento Negro** tava lá também, que era com a Sueli, então tinha uma galera dá hora. E tinha até também **uma galera do Psol** também. (VICTOR, 22-06-19).*

A ajuda desses grupos se deu de forma coletiva e todos se ajudavam, “desde o desenvolvimento de oficina, com comida, com coberta, essas coisa assim, em geral, do que tava faltando no colégio ali, aí o pessoal ia lá e ajudava, igual o que aconteceu com a gente”.

Mariana frisa que os grupos envolvidos foram “**professores, pais e professores da universidade**”, e Alice reitera que grupos como, “os professores, familiares, e teve alunos que não ocuparam, mas eles ajudaram também”.

A relação dos estudantes, portanto, constitui-se com os grupos que denomino como institucionalizados pelo dissenso, no caso das disputas entre secundaristas e representações estudantis. As narrativas dos estudantes revelam que houve tensões entre os grupos, bem como que os estudantes inseridos nos cotidianos de seus contextos locais, construíram sua própria autonomia à mobilização, sem o incitamento de outros movimentos maiores. Todavia, em espaços isolados, a ação desses movimentos foi relevante para incitar e fortalecer o movimento, bem como, nos processos decisórios com entes estatais (FERREIRA, 2017). Em paralelo, muitos grupos auxiliaram nesse processo, como também ao contrário. Apresento, na FIGURA 16, a síntese dos grupos envolvidos, favoráveis ou não à luta política secundarista.

FIGURA 18 - GRUPOS ENVOLVIDOS NOS MANIFESTOS



FONTE: elaborado pela autora, 2020.

6.6 A ENTRADA NA ESCOLA NÃO É PROIBIDA!

Na segunda pergunta do bloco 2, **quais grupos não podiam entrar na escola**, os estudantes afirmaram que a entrada não era proibida para nenhum grupo. A comunidade, os pais, estudantes que não ocuparam a escola e grupos organizados, tinham acesso à escola, **incluindo o MBL**, que foi um grupo que incomodou muito os secundaristas. **“A gente nunca proibiu ninguém de entrar**, nunca, nunca. Até se o MBL chegasse, eu sempre disse que a gente iria conversar numa boa. Queria muito conversar com eles, mas nunca foram”, afirma Gabriel.

Alice comenta que, “a escola era aberta e a gente não proibia, mas a gente precisava saber quem era pra não dá treta, então a gente perguntava antes”.

Mariana frisa que, “ninguém proibia ninguém de entrá, a gente tinha receio, mas todos podiam entrá”.

Da mesma forma que o sentido dado acima, segue a narrativa de Emilly, quando menciona que, **“nenhum grupo era proibido”** e Lucas S. aponta que, **“não tinha proibição, as pessoas podiam entrá”**.

André frisa uma observação interessante quanto à escola ser pública e, portanto, não ser viável a proibição e, também, pelo fato de, mesmo sendo pública, se paga para estar nela. **“A escola é pública, não tinha como a gente privá alguém de entrá numa escola pública, pois ali a pessoa tá pagando por aquilo também,**

se é pública é de todo mundo, né, então, a gente não privava ninguém". Relata o funcionamento que, "De noite, que nem tipo, a gente fechava o portão às 8 horas e não abria mais, porque querendo ou não é por questão de segurança mesmo", e comenta sobre o dia em

que a polícia apareceu, e queria que a gente abrisse o portão. Bateram e pediram que queriam entrá, daí a gente falou o que eles queriam ali dentro, não a gente vai desocupar. Eles falaram que iam voltar com mandato e tudo, mas não voltaram. (ANDRÉ, 01-06-19).

Quanto ao MBL, André menciona que o grupo apareceu na escola, mas por conta da presença da UBES no local, desistiu de entrar.

O MBL apareceu, mas viram que o pessoal da Ubes tava na escola, daí ficaram meio assim, daí eu disse, se vocês quiserem entrar, podem entra. Eles tavam em uns 18 mais ou menos. Eles ficaram na frente da escola, parado, olhando, daí que eu falei com eles. Daí eles responderam que não tinham nada para ver ali dentro. Nunca tinha visto aquelas pessoas na minha frente. Eles tavam com camiseta do MBL, mas não quiseram entrá. Eles foram uma vez só. (ANDRÉ, 01-06-19).

Nesse sentido, Cacau também comenta sobre esse grupo e reforça que, "a entrada não era proibida para ninguém. Quem quisesse entrar, podia entrar, **mas é lógico que se o MBL fosse entrar, acho que não daria boa, né**".

Ana Júlia ressalta que, "todos podiam entrar na escola, menos o MBL, porque não iriam ajudar e poderiam estragar com as ocupações".

Victor reitera as narrativas anteriores, "**ninguém era proibido, ninguém, ninguém**", mesmo quem se posicionasse contrário e relata sobre possível exceção. Também aponta o nome de uma escola em Pinhais que sofreu represálias por grupos contrários.

Exceto, se a pessoa chegasse no intuito de, sei lá, de querê agredi, fazê alguma coisa com a pessoa, daí o máximo que a gente tinha que fazê era tirá pra fora né, tipo na verdade também o que provavelmente ia acontecer, era o pessoal liga pra polícia né, porque seria uma coisa chata, ficá naquele confronto, diferente do que acontecia no Amintas, que os cara jogavam bomba, uns queriam pulá, umas coisa bem loucas. (VICTOR, 22-06-19).

Por meio das narrativas percebo que os embates se fizeram presentes e eles eram evitados nas ruas e ocupações, embora nas ruas a exposição dos agentes fosse maior do que na escola. A ideia preconizada, portanto, é a necessidade de defesa e ataque advinda pelo embate incitado pelo grupo opositor.

A imagem a seguir (FIGURA 17) compõe a interpretação das possíveis represálias apontadas pelas narrativas. A violência abusiva da ordem policial em que o estudante, conforme apontado por Lucas R., foi espancado e preso por um dia, em Brasília.

FIGURA 19 - CENA 5: A ORDEM POLICIAL E A VIOLÊNCIA NOS MANIFESTOS



FONTE: disponibilizada por Lucas R., Brasília, 2016.

FIGURA 20 - CENA 6: A CONTINUIDADE DA CENA VIOLENTA DA ORDEM PELA DESORDEM



FONTE: disponibilizado por Lucas R., Brasília, 2016.

A força policial aqui é entendida pela ordem policial (RANCIÈRE, 1996), a qual é intrínseca na própria política pelo desentendimento. De fato, as racionalidades distintas estão presentes, todavia, os conflitos e embates são acompanhados de

repressão e violência, legitimadas pelo Estado. Também o uso abusivo do poder em que 5 policiais se concentram violentamente em um estudante. “Polícia é para quem precisa”²⁶.

6.7 ORGANIZAÇÃO DA ENTRADA E DA SAÍDA NA ESCOLA

Na quarta pergunta, **como era feita o controle de entrada e saída das pessoas, nas ocupações?**

A organização referente à entrada e saída dos agentes envolvidos ocorreu de forma muito semelhante entre as escolas. Mesmo que a entrada não fosse proibida, os estudantes apresentaram uma estratégia para se organizarem e identificarem quem estava na escola. O pedido do número do registro de identidade, a assinatura e as atividades que desenvolveriam na escola, foram ações estabelecidas. Gabriel explica como ocorreu em sua escola.

*Nas primeiras semanas de ocupação a gente já sabia quem estava e quem não estava, **então a gente tinha uma lista e pedia o nome e a documentação para entrar e daí tinha as pessoas, que dormiam lá que eram maiores de idade e as menores voltavam para casa, só entravam quem realmente tinha o nome naquela lista. Tinha alguns professores que reclamaram que queriam bater o ponto e tal, então a gente pegava o documento, eles entravam batiam o ponto e saíam.** (GABRIEL, 20-10-18).*

Cacau aponta que na sua escola, **“A gente ficava na porta e registrava as pessoas que entravam, o RG, o nome e o que iam fazê na escola, oficina, palestra”**.

Emilly menciona, tal qual Cacau, a forma de organização na entrada, mas com uma diferença quanto às pessoas conhecidas, **“A galera da porta controlava tudo, anotava o nome, o RG. Algumas pessoas não, tipo professores, alguns pais que a gente conhecia. Aqueles que a gente nunca tinha visto, a gente anotava tudo”**.

Lucas S. comenta que na escola dele, **“tinha um caderno que a gente anotava o nome, o RG e o que ia fazê na escola”**, pois para ele essa ação foi necessária para **“saber quem estava dentro da escola e se organizá”**.

Lucas R. aponta que, “**havia um caderno de registro para anotações e lá a gente anotava os nomes e pedia a identidade**”.

Ana Julia salienta que, em sua escola, também **registravam a entrada e saída, “a gente tinha um caderno e anotava lá, o nome e o RG da pessoa”**.

Victor relata, de forma análoga a de Gabriel, a estratégia utilizada em relação aos estudantes que dormiam na escola e o horário da entrada junto ao nome.

Tinha uma lista lá, uma anotação que o pessoal escrevia o nome, daí o horário que entrava e saía e tal, tipo, as pessoas que eram menor de idade, não dormiam no colégio, daí chegava de noite, daí iam embora, só dormiam mesmo o pessoal, e os que eram de menor e tinham autorização dos pais entendeu. (VICTOR, 22-06-19).

Mariana comenta que era registrado em um caderno “**o nome, oRG e a pessoa assinava seu nome**”.

Alice menciona que, “o estudante que **ficava na porta anotava quem entrava e quem saía**”.

Entendo que essa estratégia utilizada por meio de registros foi importante para manter a organização elaborada pelos estudantes, bem como, para evitar que movimentos contrários pudessem adentrar e provocar conflitos maiores, inclusive, violentos, pois o movimento prezava pela não violência e por manter um *consenso* entre quem ocupava e quem vinha de fora.

6.8 RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTE E FAMÍLIA

Na questão, **como se deu a relação entre você e sua família? Teve apoio ou não para participar?**

A família é entendida como instituição que contribuiu para com o incitamento da participação e que, de fato, alavancou a decisão dos estudantes em continuar ou não a participar. Esse argumento é percebido na narrativa de Gabriel que, ao explicar para o pai sobre a ocupação, recebe seu apoio.

*Teve um dia que teve um movimento na rua lá, foi feito perto da fazenda do Governador, numa quarta-feira, e eu **cheguei em casa e disse, olha tá acontecendo a ocupação, alguns colégios estão ocupando e expliquei os motivos. Daí meu pai olhou pra mim e falou, porque que vocês não ocuparam ainda. E, aí no outro dia, já comecei a mobilizar com outros amigos** e tal e minha relação com a minha família foi muito boa. (GABRIEL, 20-10-18).*

Na mesma perspectiva, Ana Júlia comenta que seus pais a estimularam para participar. **“Meus pais me incentivaram e me deram todo o apoio e isso faz toda a diferença, porque me senti amparada”**.

Victor comenta que também teve apoio e foi tranquilo, “minha família sempre foi de boa, até apoia essas ideias”.

Cacau comenta que, mesmo sem a sua família compreender o contexto político, apoiou a jovem, embora associasse a sua participação na causa ao jeito de ser de Cacau, por ser nervosa e gostar de brigar.

Minha família me apoiou, mas não tinha ideia do que tava acontecendo politicamente. Mas achava que fazia parte do meu jeito de ser. Ah, tipo, a Cacau tá indo porque gostá de brigá, porque é nervosa. Nada a vê, eu vou porque luto pela causa, por um país melhor, porra! (CACAU, 22-04-19).

O apoio também se deu com a ajuda da mãe de André e de outros pais também, “minha mãe deu mantimento, vários, cobertas, teve várias coisas, assim como os pais dos outros alunos também”, mesmo não sabendo descrever a relação que esses pais tinham com os filhos que estavam ocupando. “Não sei como era a relação deles com os pais durante o movimento, mas com a minha foi tranquilo”. André anuncia que, em relação a dormir na escola, alguns pais não gostavam, mas incentivavam a luta de seus filhos por direitos.

Dava pra ver que com os outros, eles ajudavam, mas algumas não eram tão legais, porque o filho tava dormindo fora de casa, né. Então acho que nenhum pai ia adora a ideia, mas eles falavam que a gente tinha que lutar pelos nossos direitos, eles diziam, é o futuro de vocês que tá em jogo. (ANDRÉ, 01-06-19).

Em paralelo, André menciona que alguns estudantes participaram sem o apoio da família. “Teve uns cinco pais que não apoiaram, que os filhos tavam ali firme e forte, sem apoio da família”.

Na mesma perspectiva, Emilly menciona que estava empolgada no primeiro dia da ocupação e contou a sua mãe.

Eu queria ir todos os dias, mas minha mãe deixou eu ir alguns só, até porque ela não sabia né, porque ela não é muito informada. No primeiro dia, cheguei em casa né toda alegre, contei pra ela o que tinha acontecido e ela falou não quero que você vá mais. Eu fui mas depois não consegui mais. Eu tinha 14 anos na época. (EMILLY, 20-05-19).

Esse aspecto remete ao entendimento apontado por Emily de que sua mãe não era informada, e nas entrelinhas do discurso da jovem penso que, as discussões sobre as pautas se deram na escola e em outros locais públicos, os quais sua mãe não frequentava e, talvez, por não participar e não estar por dentro do debate, estaria mal informada e entenda a ação do movimento como desfavorável. Esse posicionamento da mãe coaduna com a ideia preconizada em resposta anterior por André, ao mencionar que a comunidade, por vezes, via a ocupação como coisa de vagabundo. Assim, alguns pais também perceberam esse movimento de modo estigmatizado.

Ao contrário da mãe de Emily, os pais de Alice contribuíram muito para que a estudante participasse. “Eu contei pra minha mãe e pro meu pai, daí eles falaram que eu tinha que participá e podia até dormi lá que eles liberavam. Minha mãe disse que será importante pra mim como cidadã”. (ALICE).

Nesse sentido, os pais de Alice compreendem que a ocupação é importante para o exercício de cidadania da jovem e, portanto, de formação política. Inclusive, a jovem relata anteriormente que sua mãe a levava nas ocupações. De fato, a forma de os pais perceberem a política e a informação sobre o contexto político foi determinante na relação de incitar, ou não, os filhos a participarem.

Os pais de Mariana também apoiaram a jovem, “eles levaram coberta, comida e roupas pra mim e pros colegas, e sempre que eu precisava de alguma coisa eles levavam pra mim”.

Na mesma continuidade, Lucas R. comentou que teve apoio da família, “**eles me deram ajuda e tive sim apoio**” e Lucas S. teve apoio da sua família e ressalta que o “**ajudou muito a ocupar a escola**”. O jovem comenta que não foi fácil ocupar a escola porque precisavam de muitas coisas para conseguir permanecer e o apoio da família foi extremamente relevante para tal processo.

Desse modo, o aspecto a que chamo a atenção está relacionado à importância do papel da família no apoio à participação dos jovens, pois é nítido que estudantes que tiveram o incentivo dos familiares tomaram decisões, participaram de todos os dias das ocupações, bem como esse apoio foi significativo quanto ao envio de mantimentos, na entrega de alimentos e materiais.

6.9 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS OCUPAÇÕES

No bloco 3, as perguntas envolvem a relação entre a escola e a educação no sentido de verificar como foram desenvolvidas as relações entre os pares e as dinâmicas internas e externas nas ocupações. A questão primeira consiste em saber, **quanto à ocupação, quais atividades foram desenvolvidas no interior da escola?**

As atividades desenvolvidas nas ocupações possuíam um caráter pedagógico-político no sentido de que desenvolviam discussões sobre o contexto político em que o Brasil estava inserido e as propostas derivadas desse governo em detrimento à democracia e ao direito à educação.

O formato das atividades se concentrava em oficinas, rodas de conversa, filmes e aulas preparatórias para vestibular e Enem e as temáticas discutidas foram muitas, bem como o conteúdo das oficinas. Na escola de Gabriel, as oficinas prevaleceram e com parceria dos estudantes da Faculdade de Artes que compartilhavam o mesmo local de estudo, no mesmo terreno, mas em prédio distinto. Comenta sobre vídeo gravado como resultado da oficina e a presença de psicólogos na escola.

*A gente ofereceu **bastante oficina** sabe, tanto por a gente ter os amigos da faculdade de Artes, que fizeram algumas atividades com a gente relacionadas ao **cinema, direção de cinema, a gente até gravou um vídeo, um documentário, tá no Youtube até. E, a gente oferecia oficinas e foram psicólogos lá no colégio, a gente teve oficinas em roda, várias oficinas, de quadrinhos, o que a gente oferecia era isso né, no momento da ocupação.** (GABRIEL, 20-10-18).*

Victor comenta sobre as atividades que envolviam “desde o cinema que a gente fazia no colégio, aulas pro Enem, que teve Enem naquela época da ocupação e iam uns professores lá, dá aula pra quem ia fazê o Enem”. Especifica outras, e todas fundamentadas no desenvolvimento do senso crítico.

*atividades como **sarau de poesia, jogava bola, fazia leitura, as leituras e os filmes, sempre despertava um senso crítico. Também pintá cartaz, fazê desenho. Então, tinha o desenho livre também, e também tinha os cartazes contra a PEC, a Reforma do Ensino. Médio** (VICTOR, 22-06-19).*

André menciona sobre “**projetos de educação física, projeto de leitura, projeto de artes, teve bastante projeto**”. E acrescenta que tinha o pessoal da UBES

que “vinha falá tipo palestra, e uma professora da federal que veio, lembro da professora (nome), ela é monstra, porreta!”

Cacau explicita as atividades e afirma ter orgulho por ter participado dos manifestos, “teve muita coisa, teve **rodas de debates, palestras, oficinas com vários temas legais, filmes**”. Estudos também foram desenvolvidos, “tipo **estudo sobre a Pec, a deforma (risos), fizemos grafite, assembleias. A gente organizava como ir para as ruas** e fazer acontecê. Nunca vou esquecê que fiz parte disso”.

Na mesma perspectiva, Emilly comenta sobre o desenvolvimento de “palestras e oficinas”, com o auxílio do professor, “na sala de Filosofia e de Sociologia e teve o professor de Filosofia que ajudou muito a organizar isso”.

Ana Júlia profere que as atividades foram voltadas para o trabalho, “com **oficinas, palestras, rodas de conversa e filmes relacionados ao feminismo, a desigualdade racial**”, e menciona que, “os **estudos aconteciam sobre a PEC, a Reforma, e o golpe político que aconteceu no país**”. Nesse sentido, a jovem elucida o contexto antidemocrático pelo qual os direitos assegurados, até então, escorregam no limbo do golpe.

Lucas R. ressalta que, além das “**atividades de oficinas**”, também eram marcadas “**reuniões de outros colégios que estavam sofrendo ameaças do ataque do MBL**”. Lucas comenta que a escola se situava em lugar distante e, “por ser afastada, a gente teve essa segurança de que a gente não sofreu nenhum ataque, por que era difícil chegar lá”. As reuniões aconteciam “**durante a semana, a gente marcava essas reuniões, e dividia tarefas né, café, almoço**”.

Mariana explicita que, “**as oficinas, palestras e aulas**” foram desenvolvidas e “ **cursos como desenho, cinema, artesanato**”, e ressalta que, “foi bem legal”.

Lucas S. também comentou que, “**as atividades foram dinâmicas e teve filmes, assembleias, aulas e palestras sobre feminismo, sobre a Reforma, a PEC, sobre racismo e a causa LGBT**”.

Na opinião de Alice, “*no começo teve bastante **palestra, gincana, teve grupos pra falar sobre Filosofia, Sociologia, pessoal de Artes, teve pessoal que ficava na quadra jogando bola, teve bastante inclusão social, era uma coisa bem gostosa***”.

A partir dessas experiências, entendo que os estudantes apresentam experiências vivenciadas que indicam formas para estudar e apreender, que visualizo como caminhos metodológicos para discutir e debater. Os temas e as atividades

propostas fogem do padrão normatizado para ensinar, muito ainda desenvolvido na escola, salvo as poucas exceções. Nesse sentido, a educação tendo como fim a humanização e a emancipação (FREIRE, 1996), ligadas a diferentes temporalidades, necessita de posturas e metodologias específicas a cada uma (DAYRELL, 2004). Essas considerações dialogam também com os dados produzidos pela pesquisa de Ferreira (2016), relacionada à autonomia desenvolvida pelos estudantes na consolidação de outro formato necessário de escola. Repensar o sentido de autonomia e da participação dos estudantes na escola, bem como incitá-las, de fato se constitui enquanto proposição relevante para que a escola se torne mais atrativa a estes.

Adiante apresento, a partir das narrativas, das metodologias desenvolvidas e temas propostos pelos estudantes, conforme a temporalidade do estudante atual (QUADRO 10). Ressalto que, as atividades tiveram interferência de outros agentes e, portanto, foram definidas, mesmo que, de forma pormenor, com a colaboração de tais, especialmente por professores que compõem aquelas exceções. Indico, dessa forma, os temas e metodologias cabíveis conforme as predileções dos estudantes e considero que podem ser readaptadas para o cotidiano escolar, especialmente em parceria e diálogo.

QUADRO 10 - TEMAS E METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS

Temas	Metodologias
1. Cinema e Produção visual, artes, história em quadrinhos.	1. Oficinas, rodas de conversa, palestras, saraus, projetos, gincanas
2. Enem	2. Aulas
3. Feminismo e a luta das mulheres	3. Leituras, filmes e documentários
4. Educação Física	4. Produção de cartazes, pintura e desenho
5. Desigualdade Racial e racismo	5. Grafite
6. PEC 241	6. Esporte
7. Reforma do Ensino Médio	7. Jogar bola
8. Contexto social e Golpe político	8. Assembleias
9. Inclusão Social	9. Grupos de estudo (sociologia e filosofia)
10. Causas LGBTQ	10. Reuniões com café e ou almoço
11. Artesanato	
12. Hip-hop	

FONTE: elaborado pela autora, 2020.

6.10 MENINOS E MENINAS NA DISTRIBUIÇÃO E REALIZAÇÃO DAS TAREFAS

As respostas analisadas foram derivadas da segunda questão, **havia tarefas destinadas para meninas e meninos**, com o intuito de saber se mesmo diante da defesa de um ambiente democrático, poderiam existir desigualdades referentes aos afazeres para meninos e meninas.

No que se refere à participação dos estudantes na distribuição e organização das tarefas no interior das ocupações, as experiências desenvolvidas permitiram que, meninos e meninas participassem coletivamente nas decisões e dividissem igualmente as tarefas para manutenção da limpeza no interior das escolas, bem como, na organização das atividades relacionadas aos cursos, palestras, oficinas, rodas de conversa e assembleias.

A organização se deu por alguns movimentos, de modo que o grupo partilhava igualmente do processo na decisão e ou algum estudante realizava a divisão de tarefas em todos os dias, ou em cada dia alguém assumia essa função alternadamente. A principal preocupação foi a de manter inexoravelmente parcelas de igualdade (RANCIÉRE, 1996).

Na realização das tarefas eram escolhidas as atividades conforme a predileção da pessoa, no sentido de que fala Gabriel, em que “as pessoas se voluntariavam e falavam, olha, eu sou melhor nisso, eu sou naquilo, e assim a gente foi dividindo”, mas em primeiro, colocavam “todas as tarefas que deveriam ser feitas” no determinado dia. Complementa a frase no resalto de que, “as garotas que achavam que eram melhor em alguma coisa falavam e os garotos também. As tarefas eram divididas igualmente”.

Na mesma consideração, Mariana comenta que, “as atividades foram divididas com todo mundo junto” e Cacau reforça a ideia.

A tarefa era dividida igualmente saca, tipo, a gente conversava e o grupo ia falando o que queria fazê, e depois durante a semana a gente revezava. Os meninos limpavam o banheiro, das meninas e dos meninos, tanto fazia, faziam comida, lavavam louça, limpavam chão. A gente fazia de tudo também. Foi bem democrático e igual pra todos. (CACAU, 22-04-19).

Alice também comenta que, **“não houve diferenças na divisão de tarefas, porque a gente procurava ser democrático mesmo, sabe”**.

Ana Julia também menciona que, para a organização das tarefas, **“foi feito democraticamente e todos participaram das atividades, sem distinção”**.

Na busca pela divisão igualitária, Victor ressalta que, **“todo mundo fazia o mesmo trabalho. Cada um fazia, tipo sujô teu prato, você lava**. Daí os meninos limpavam os banheiros dos meninos, as meninas o das meninas. A organização em sua escola e as tarefas,

***era tudo dividida, desde cozinhá, era tudo dividido mesmo, foi uma parada da hora”**. Uns escolhiam o que queriam fazê, na verdade, foi uma troca de ideias na hora ali, as atividades foram divididas, exemplo, quem qué cozinhá, daí uns levantavam a mão, e assim por diante. Porque era por dia, às vezes, uns cozinhavam, outros limpavam, entendeu, fazia a troca de atividades assim. (VICTOR, 22-06-19).*

Nesse formato, todos realizavam as mesmas tarefas, mas de forma alternada, **“cada dia um fazia uma atividade diferente e os meninos dormiam num corredor, numa sala, e as meninas dormiam em outro”**. Victor defende que, **“foi tudo muito organizado mesmo. Quando a gente via que tinha que fazê alguma coisa, a gente fazia”**.

André também relata como as tarefas foram compartilhadas de forma com que cada um escolhesse o que fazer, mas sinaliza que alguns não queriam colaborar.

*A gente tinha que **lavá um banheiro, daí a gente distribuía**. A gente perguntava quem qué lava, quem quisesse lavava, que nem limpeza, tinha que manter limpo. Então, a **gente formava um grupo de 4 pessoas, de manhã limpava, de tarde limpava, entendeu. Era tudo dividido, querendo ou não, mas era tipo, na colaboração, se você tá ali com o pessoal, tem que tê. Tinha gente que não queria colabora, sabe que tava participando, mas ficava meio assim, tipo ah, porque que tem que fazê isso. Pô, se você tá aqui junto com a gente tem que fazê. Tipo, eu chegava e falava: ah, então fica ali com tal pessoa que ele vai te ajuda, entendeu, porque **ninguém impunha nada**. Eu meio que coordenava, fazia também as coisas, tinha que lavar banheiro eu dizia, vamo lava banheiro, entendeu. (ANDRÉ, 01-06-19).***

Emilly ressalta que, na escola, era dividido conforme a habilidade de cada um e corrobora com o que André comenta.

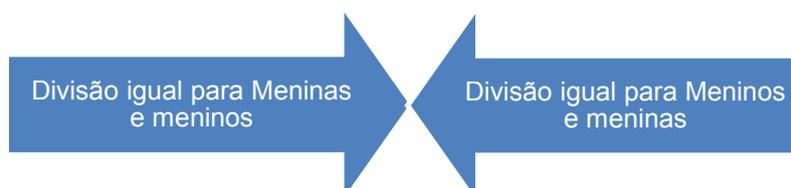
*Eu observei que o colégio **era dividido no que cada um fazia de melhor, quem sabia cozinhar ficava na cozinha, tinha pessoal que fazia limpeza, as pessoas ficavam lá na frente, dividia né, pra ver se tava tudo ok. Então, foi dividido dessa forma, não era imposto nada pra ninguém, você fazia o que você queria fazer na hora e que quisesse. (EMILLY, 20-05-19).***

Lucas S. reitera que as tarefas **“eram divididas igualmente** e cada um fazia algo no dia e depois revezava, em outro dia fazia uma atividade diferente”. Reforça a

ideia de que, “**meninos faziam as mesmas atividades que meninas e vice-versa**”. **Não tinha desigualdade de gênero**”.

O desenvolvimento das atividades não seguiu uma padronização de funções ditas para meninos e para meninas, ao contrário, o consenso é de que todos os envolvidos realizassem de forma alternada as atividades que eram necessárias, sem desigualdade, ou seja, todos organizaram e realizaram as atividades, desde o cronograma de tarefas do dia até cozinhar, limpar e, sobretudo, auxiliar os colegas.

FIGURA 21 - IGUALDADE DE GÊNERO



FONTE: elaborada pela autora, 2020.

Entendo que as ocupações permitiram com que os jovens apreendessem outras relações construídas com as questões de gênero. A tese intitulada “Primavera Secundarista Feminista: corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná”, de Marcielly Cristina Moresco (2020), aponta que as ocupações permitiram que estudantes vivenciassem seus corpos em uma vida vivível mesmo que, em um espaço de pouco tempo, de transgressão às normas, as temáticas como feminismo, gênero e diversidade sexual se constituíram como pautas relevantes durante as ocupas. Fato também confirmado neste estudo.

A divisão igual de tarefas preconizadas pelas entrevistas supera possíveis condições impostas pela escola que, muitas vezes, contribuem para a desigualdade de gênero.

6.11 RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O GRÊMIO ESTUDANTIL

Tinha Grêmio Estudantil na escola e você participava, foi a questão para diagnosticar se existia relação dos estudantes com o grêmio estudantil e que tenha incitado, portanto, a participação nos manifestos. O grêmio, por ser entendido como um locus de discussão e de decisões coletivas dos estudantes, ou pelo menos se aproximar dessa proposição, considerando que muitas escolas ainda não o possuíam e aquelas em que existia, alguns participavam e outros não. No entanto, nas escolas onde havia, os estudantes, que participavam, foram os que mobilizaram, como também aqueles que não participaram dele, participaram nas ruas e na ocupação. As considerações sobre o grêmio remetem à compreensão de que, seu intuito não significa a participação em processos decisórios, mas uma forma de controlar a participação dos próprios estudantes.

Gabriel não participou de Grêmio Estudantil. Comenta que, “tentei uma vez em 2014, mas não ganhamos. A escola tinha grêmio, mas praticamente naquele ano não teve porque não foi eleita uma chapa efetiva, assim sabe. O grêmio parece regulado sabe”. Na continuidade define o grêmio como, **“um mecanismo de controle que a direção tem em cima dos estudantes sabe. O grêmio é muito comandado por diretores, pelas pessoas que estão cuidando da instituição”**.

Gabriel explicita que participava das reuniões mesmo não sendo do grêmio. As reuniões eram para discutir “que não tinha comida sabe. Que o colégio poderia ficar um tempo fechado porque poderia não ter alimento para todo mundo”. Também frisa que a opinião dele nas reuniões não interferia nas decisões. **“Eu participava, mais para estar informado, mas minha opinião não contava muito”**. Argumenta que, **“essas reuniões aconteciam com mais frequência depois das ocupações”**.

Mesmo diante da fraca participação de Gabriel nos processos decisórios, observo um efeito apontado na frequência maior de reuniões após as ocupações.

André comenta que, **“nunca participei de grêmio estudantil”** e, na perspectiva de Gabriel, salienta que sua escola **“tinha grêmio e eu via que aqueles alunos não tinham voz ativa nenhuma no colégio”**. Exemplifica que **“eles não eram vistos como um Grêmio Estudantil, eles eram vistos mais como alunos querendo alguma coisa ali, enchendo saco de diretora ou do diretor”**. Finaliza a narrativa comentando que, **“Então eu nunca participei de nada da escola, sendo que eu ali ia ser só mais um, porque não iam dar ouvido, então pra quê? Como eu falei, o aluno não é levado a sério”**.

Victor comenta que na escola em que ele estudava não havia grêmio, mas a que ele ocupou sim, porém nunca participou. **“Não, do Grêmio, não. Na escola que eu estudava não tinha. Eu nunca participei”**.

Cacau explicita que na escola dela havia Grêmio e apresenta certa contradição na ação do mesmo. **“Nunca participei porque acho que alguns são meios cordeirinhos da direção. O Grêmio era muito massa na minha escola e havia muita ação legal que vinha do Grêmio, mas também tinha o outro lado”**.

Emilly comenta que havia Grêmio na escola, porém como ela estava no nono ano durante as ocupações, **“os alunos só podiam participar no médio. Quando eu tava no médio já não tinha mais”**.

Alice, tal qual Emilly, não participava do Grêmio da escola porque eram os estudantes do Ensino Médio quem poderia participar.

Lucas S. era do Grêmio da escola e participava ativamente, inclusive ,**“foi o pessoal do Grêmio que, fez a galera participar da ocupa”**.

Lucas R. não participava de Grêmio e não “tinha Grêmio na escola”.

A partir das narrativas observa-se que, apenas Lucas S participou do Grêmio que, pela participação mobilizou os estudantes a participarem. Entendo que a pouca seriedade e comprometimento com o Grêmio Estudantil, especialmente pelos gestores escolares ou por não priorizar o seu desenvolvimento, no caso de algumas escolas, pode ser um aspecto relevante a considerar. No entanto, o que fundamentará um Grêmio Estudantil ativo pelo qual os estudantes *não sejam cordeirinhos de diretores*, será o método democrático que a gestão assumirá.

6.12 DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS MANIFESTOS DE RUAS E OCUPAÇÕES

Quais dificuldades foram encontradas nas ruas e nas ocupações. As respostas indicam que os estudantes encontraram muitas dificuldades em suas mobilizações, especialmente, quanto às relações com os pares. A falta de apoio da comunidade é majoritária entre eles, porém vários vieses diferentes são apontados para esse não apoio. Gabriel comenta que a disputa entre esquerda e direita e o ódio ao PT foram o divisor de águas diante do contexto político da época e que as pessoas mostraram quem são nessa disputa. Em geral, o conflito entre grupos nas ruas por

conta dessa disputa gerou medo e perseguição, bem como o medo de sofrer algum tipo de violência. Gabriel aponta sua primeira dificuldade.

Foi primeiro, não ter o apoio da população, eu acho que nesse momento foi o divisor de água para que tudo o que tá acontecendo no Brasil sabe, para essa onda de pessoas que se dizem de direita, pessoas que se dizem de esquerda e todo esse caos que tomou conta do Brasil. Eu acho que ali foi um divisor de água onde as pessoas realmente se posicionaram e mostraram quem elas eram. Diferente de dizer se está certo ou errado, mas eu acho que ali foi um momento onde teve essa divisão no Brasil. (GABRIEL, 20-10-18).

Na continuidade Gabriel menciona que a população com mais idade, mais conservadora, entendia como baderna a ação estudantil e relata que, em manifesto de rua no centro de Curitiba, algumas pessoas jogavam ovos dos prédios onde moravam.

E então, tiveram essas pessoas, a população, principalmente, algumas pessoas mais velhas que têm esses costumes mais conservadores e achavam que aquilo que a gente tava fazendo realmente era baderna e não reivindicação. Então, eu participei de manifestações na ruas, no centro onde a gente, dos prédios jogavam ovo para acertar a gente, tanto que tinha uma moça na minha frente que o ovo acertou a cabeça dela e cortou ela, começou a sangrar sabe, então acho que essa foi a principal dificuldade, que a gente não teve o apoio da população sabe. Tivemos muitas dificuldades, e esse ódio ao PT agora, que todo mundo fica ligando, eu não entendo em que momento que foi, que você ser defensor de uma causa social se tornou ser petista, ou ser de esquerda entendeu. Você não pode reivindicar alguma coisa e ter outra opinião, como assim? (GABRIEL, 20-10-18).

Essa colocação de Gabriel mostra uma ideia da situação dicotômica partidária instaurada no país e entendo que ela fomentou a estigmatização quanto aos manifestos estudantis para algumas parcelas da população.

André apresenta essa dificuldade e os xingamentos que recebiam ao pedir ajuda à comunidade, **“Fechavam a porta na nossa cara e a gente seguia viagem.** Um tanto ficava na escola e outro saía entendeu. Não tinha como deixar a escola sozinha”.

Comenta sobre uma mãe que indaga onde deixar seu filho, visto que a escola estava ocupada. **“A gente foi batendo de casa em casa.** Algumas pessoas recebiam a gente mal, diziam, **vocês são uns vagabundos, estão na escola e meu filho agora, eu deixo com quem. Vocês têm que ir para a escola pra estudar”.** Em contrapartida, André frisa que, **“mal sabia a pessoa que era também pelo filho dela que a gente tava ali, né?”.**

André também comenta sobre os professores, que alguns, “diziam que a gente tava errado”, no entanto, foi o professor de Filosofia, a pessoa que mais ajudou.

Foi o (nome do professor), foi que mais ajudou a escola no momento da ocupação, com comida, com colchão, tipo, se precisasse de alguma coisa, era (nome do professor). Ele dizia que, se a gente precisasse de alguma coisa era só liga, que ele saía lá do caixa prego pra vir ajudar tipo tanto sei lá, em algum projeto também. Tinha na escola o projeto de Filosofia que era ele que dava, e pelo governo querer tirá Filosofia e Sociologia também, ele que dava as duas e acho que também por isso. (ANDRÉ, 01-06-19).

Alice comenta que a dificuldade “foi alguns pais que queriam que as aulas acontecessem e não entendiam a luta da causa”. Também aponta que, “vários professores e a diretora também não apoiavam a causa”. A jovem aponta que o grupo era chamado de baderneiros pela comunidade ao entorno da escola e o medo e a falta de diálogo se faziam presentes.

A dificuldade foi a mesma que a das manifestações, o medo também e a outra dificuldade era a falta de diálogo, é não falta de diálogo com a sociedade, com a vizinhança aqui, não por que a gente não queria fala com eles, a gente tentava explicá, mas pra eles era um movimento de baderneiros, tipo um movimento de pessoas que não tinham o que fazê. (ALICE, 11-04-19).

Os professores e a comunidade em geral são reiterados na narrativa de Mariana. “Ah, os professores né, não todos, mas a maioria e a comunidade que morava perto, que tinha filho estudando na escola sabe”. Posteriormente, Mariana preconiza a dificuldade vinda da falta de propósito político dos próprios estudantes, bem como, a violência social e as ameaças recebidas pelo MBL. Mesmo com receio, ela manteve a sua causa, “chegando junto”.

Tinha gente que tava ali apenas para zoar sabe, não tavam por um motivo político real. Então, eu ficava cabrera com a violência nas ruas e tal. Na ocupação também, ameaçavam direto a gente lá, na frente da escola, principalmente os loco do MBL. Eu ficava com receio, mas não deixava de chegá junto. (MARIANA, 13-05-19).

Emilly considera que alguns estudantes da escola não lutavam pela causa, “em 2016, a maioria das pessoas dentro da escola eram estudantes, e como em todos os lugares, têm pessoas muito imprudentes, pessoas irresponsáveis, que não estavam ali por uma causa”.

A jovem comenta sobre um manifesto de rua que participou no ano de 2019, contra os cortes de verbas nas universidades propostos pelo Governo Bolsonaro, em que relata uma situação de racismo advinda da ação policial.

Houve bastante polícia nas manifestações, as vezes policial discutindo por uma coisa que não era cabível sabe, enquadrando as pessoas que estavam no movimento em prol de alguma coisa boa, sem fazerem nada. Eu vi uma menina perto de mim, uma menina

sendo enquadrada, simplesmente porque ela era negra, o policial chegou e falou: coloca as mãos na cabeça que eu vou te revistar porque você se enquadra. Nossa, na hora todo mundo ficou em choque, mas ela falou: não, não devo nada, terminou a revista e continuou fazendo o que ela tava fazendo. (EMILLY, 20-05-19).

A situação relatada por Emily remete à violência policial, especialmente por conta do racismo institucionalizado que persiste e é reforçado pela desvalorização das causas dos movimentos sociais e a crise de ideias e de valores.

Para Ana Júlia, a falta de apoio popular também foi uma dificuldade. Mas, ao mesmo tempo, aponta o apoio de professores e pais.

Primeiro ter o apoio popular foi uma dificuldade, que a gente não teve muito, mas uma facilidade foi que as pessoas que estavam ali na ocupação, muitas delas os pais também eram a favor do movimento. Então, a gente teve bastante apoio dos pais. A gente reuniu bastante força ali dentro do colégio. Tinha muitos pais que iam ajudar, levavam alimento, produtos de limpeza, papel higiênico, essas coisas para a gente se manter lá. Também teve muitos professores que ajudaram. (ANA JÚLIA, 18-01-19).

Nessa perspectiva, uma consideração importante, é que Victor se refere aos profissionais da educação e às possíveis represálias que esses vivenciaram ou poderiam vivenciar por conta das estratégias do Governo Richa na tentativa de limitar a possibilidade de ação desses profissionais, ao apoiarem as ocupações.

Os professores que foram muito pressionados, porque os diretores começaram a ser convocados, isso é uma coisa que o diretor chegou a comentar, que os diretores do Paraná tiveram uma reunião, mas não sei quem estavam nela, e pressionaram eles, que desocupassem as escolas logo, meio que o governo queria jogar a culpa nas costas dos diretores sabe, pra eles saírem como vilões, pra que o governo saísse impune, tanto que o Beto Richa disse que tentou negociar né, mas então, aí, o diretor sendo pressionado, óbvio, pressionou os professores, mas eles começaram a ajudar e depois esses professores que começaram a ajudar ficaram com o pé atrás sabe, de haver alguma consequência(VICTOR, 22-06-19).

Um grupo que Victor comenta que teve dificuldades ao ocupar a escola foi a polícia.

Ali na escola veio polícia tirar nós, queria tirar a gente dali. Eles chegaram e começaram a bater no portão e falaram pra gente sair, daí a gente falou que não ia abrir o portão, que não ia sair, daí eles falaram, ah, a gente vai entrá então. Aí a gente ficou meio assim, a gente achou que eles iriam entrá, mas não entraram. (VICTOR, 22-06-19).

Nos movimentos de rua, Victor comenta sobre a ação abusiva e violenta da polícia.

*Na rua também, nas ruas, os caras queriam descer bordoada na gente. **Xingavam a gente de vagabundo porque diziam, isso aí é para o bem de vocês, eles falavam, vocês são vagabundos, vocês tem que estar na escola estudando, essa Reforma é para o bem de vocês, e a polícia chegava e dizia isso, a gente vai descer o cacete em vocês daqui a pouco.** (VICTOR, 22-06-19).*

Nas ocupações de escola, exceto com a polícia, ele comenta que não teve dificuldade e que a comunidade, “o pessoal da vila” ajudou, “tipo alimento, a gente recebia, a gente ganhou do pessoal da vila, ajudou tipo com saco de arroz, fogão a gente ganhou”. E na continuidade afirma que o fogão da escola eles não usavam porque, “não podia usar o da escola porque daí já interfere no negócio do governo, **no recurso que o governo manda, então já não rola**”.

Victor também aponta uma dificuldade relacionada ao aspecto emocional, que diz respeito ao medo do que poderia acontecer por conta de conflitos ideológicos.

***Medo, medo de perseguição né, de opositores, de pessoas que pensam diferente de você, é medo da polícia, de ser perseguido, de apanhá e ser preso, principalmente foi isso mesmo, foi o medo de sofrer represálias, por pessoas que não aceitavam a ocupação, que não concordavam, e até aquelas que não eram necessariamente contra.** (VICTOR, 22-06-19).*

A narrativa de Victor revela um aspecto importante quanto aos medos possíveis de represálias de grupos opositores, mas também medos que ultrapassam aqueles derivados da ação de ocupar, por exemplo, o medo de ser preso, não seria uma consequência para quem ocupou a escola e, portanto, considero que esse posicionamento se refere em relação às muitas represálias sociais que estavam em voga, e à própria menção de Gabriel ao apontar o ódio ao PT. Embutido a isso, o ódio à democracia (RANCIÈRE, 2014), especialmente pela valorização das causas de grupos desfavorecidos, bem como o medo derivado de uma crise de ideias (SOUZA, 2018).

Ainda sob o estigma de *baderneiros*, Victor exclama que, “Tinha muitos da vila que apoiaram também, eu acho que ficou bem dividido, uns apoiaram e outros não. Então, tipo assim, as pessoas que eram contra a ocupação, encaravam como um movimento mesmo de pessoas que tava ali por diversão”. Relata uma situação que considero representar sutilmente a possibilidade da *falácia* no discurso, que, nesse caso foi propagada pelas redes sociais.

*Por exemplo, **postavam no Facebook**, que nem, teve uma vez que uma mulher, até engraçado, **que disse que passou lá na frente que tava rolando funk, que tinha pessoal bebendo. Foi uma coisa totalmente ridícula, como que pode alguém inventa uma coisa dessa, sabe, tipo, depois, que a gente ficou sabendo que ela era parente de um dos alunos lá. Ela queria de qualquer jeito boicota e inventou uma mentira. Daí, uma das meninas lá do colégio foi lá e conversou com ela, daí ela apagou a publicação.** (VICTOR, 22-06-19).*

Adiante, Victor relata outra situação em que associa a causa estudantil atrelada àqueles estereótipos ditos específicos de um partido e ou ideologia de grupo,

teve uma vez um rapaz que chegô lá no meio da nossa área e ele tava falando que era polícia, daí tinha até uma foto do Marighela²⁷, que tava bem na frente do portão, e ele disse que a gente apoiava terrorista, que a gente era baderneiro, que a gente não sabia nem o porquê que tava ali. Daí chegô meio que espumando assim, esse cara é terrorista, tipo berrando. (VICTOR, 22-06-19).

No decorrer, o desentendimento que antecede a situação se resolveu pelo consenso habermesiano.

Aí eu falei: cara, calma! e levamos ele pra dentro do colégio pra ele conhecê e ele saiu de lá com outro pensamento. Ele chegou berrando com a gente daí a gente convidou ele pra conhecê, como tava organizada a ocupação, que não era nada daquilo que ele pensava que era. Daí a gente foi explicando, aqui é a sala onde a gente fazia as atividades, cartaz, desenho, faz um rap, uma música, os caras tocam violão. (VICTOR, 22-06-19).

Victor aponta a relevância da mídia na produção discursiva de uma visão desfavorável aos manifestos, que se perpetua pelas redes sociais, que entendo corresponder aos discursos intencionais e falaciosos das *fake news*.

Olhe que loco! Isso que eu achei mais doido, porque de todo mundo, praticamente a maioria das pessoas que criticaram, quando elas entraram lá, elas tiveram outra visão entendeu, porque elas tem essa visão mesmo que a mídia coloca, que vê no WhatsApp, que daí vai vê ali que em cada cem colégios, se um aluno fizer uma cagada, eles pegam aquela dali e fazem como se todos fossem assim e a gente mostrou tudo ao contrário. (VICTOR, 22-06-19).

Esses apontamentos coadunam com a existência do padrão discursivo maniqueísta na definição de identidades partidárias, no sentido de que as predileções de um sujeito definem se ele enverga para uma posição política da esquerda ou da

²⁷ Carlos Marighella, político e escritor baiano pertencente ao Partido Comunista Brasileiro. Para saber mais em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-nao-tive-tempo-para-ter-medo-50-anos-da-morte-de-carlos-marighella>

direita, em um momento de ideologias que se cruzam (SINGER, 2013) e, com o processo de estigmatização (ROSEMBERG e ANDRADE, 2012) quanto à ação de que ocupar a escola é entendido, não como a luta pela defesa de direitos, mas como de gente vagabunda que não quer deixar estudar aqueles que querem. Na continuidade da análise, a narrativa de Lucas S remete à perspectiva análoga em relação ao estigma e, tal qual Mariana, sinaliza também desconhecimento de alguns pais sobre as conseqüências da Reforma do Ensino do Médio.

A dificuldade foi que muita gente achava que a gente era vagabundo, que só tava ali para prejudicar quem queria estudar. Nas assembleias ia muito gente a favor, mas muitos pais que eram contra a ocupação. Daí falavam que eram a favor da Reforma, que seria uma coisa boa. Mas nem sabiam direito do que se tratava. (LUCAS S, 21-08-18).

A maior dificuldade de colegas de outras escolas, proferida por Lucas R., foram os diretores da escola, pois “bater de frente com os diretores do colégio, era a maior dificuldade”. Eles ameaçavam estudantes e o jovem comenta da existência de áudios que mostram isso.

É tem áudios de diretor que ficou ameaçando aluno né, teve colegas lá que, poxa, que o diretor trancou os alunos dentro da sala dele e começou a ameaçá-los, com xingamentos. É uma coisa assim bem hostil, de falar alto, de gritar e de bater na mesa, com dois alunos que estavam cuidando do colégio, trancados dentro de uma sala com o diretor, então eles ficaram com muito medo, desse diretor. (LUCAS R, 16-06-19).

E explicita que na escola dele foi diferente porque era amigo dos diretores, mas que existiu uma pressão por parte do Estado a esse grupo e, por serem pressionados, também pressionavam os estudantes a desocupar.

Então, os diretores sabiam que eu sempre estava por ali e tinha uma intimidade maior, e eu não tive dificuldade com eles, antes de eu ser um ocupante do colégio eu já era amigo deles, mas mesmo assim ainda tinha uma pressão grande porque o poder força eles, pressiona eles, e eles pressionam a gente pra saí dali né, não digo que eles faziam isso por mal porque teve um poder maior de pressão, e eu acredito que os alunos de todos os colégios sofreram com isso, porque isso sempre tava em pauta nas reuniões. (LUCAS R, 16-06-19).

A falta de diálogo e os embates entre as escolas ocupadas foram outra dificuldade apontada por Lucas R., “A falta de diálogo entre os colégios, porque a gente teve muita briga, muita discussão”. Adiante, Lucas apresenta um mapa que foi utilizado para a organização dos atos de rua e exemplifica o que disse sobre as brigas.

“Esse mapa aqui, se ele pudesse falar, ele falaria que em cima dele, teve noventa e nove por cento de briga né. A gente ficava reunido numa mesa em volta dele e brigando”.

Essa demonstração de Lucas S. quanto a brigas retrata que não existia uma consensualidade acordada previamente entre os próprios estudantes quanto ao desenvolvimento do manifesto nas ruas. Lucas R aponta que, a maior dificuldade entre os estudantes era a desorganização, no sentido de que, alguns desencontros eram oriundos dela, uma vez que os participantes faziam “diferente” do que foi combinado anteriormente. Frisa que nas reuniões a presença de meninos e meninas era necessária para ter igualdade de participação.

A maior dificuldade era a desorganização entre nós, porque assim, nas reuniões a gente organizava as comissões, e nessa tinha que ter menina e piá, pra não ficar desigual, e aí um cuidava disso, outro cuidava daquilo, só que chegava na hora do ato acontecia tudo diferente. Eu falava gente porque vocês estão fazendo isto. (LUCAS R, 16-06-19).

A colocação de Lucas é um dado relevante quanto à característica de uma não linearidade presente nos movimento de rua, à medida que este é definido como um fenômeno complexo imbuído de uma fluidez de acontecimentos, em que algumas ações são previamente previstas e organizadas e outras são produzidas sem uma definição fixa, mas elaborada com acordos estabelecidos anteriormente.

Essa desorganização também é representada por uma situação em que, após os combinados e já nas ruas, os percursos traçados a percorrer foram desviados.

Então, eu fiquei muito bravo, eu quase virei as minhas costas e fui embora aquele dia, porque a gente tinha visto no mapa quais eram as vias certas para ir parando e de repente aparece um maluco que grita para ir para outro lado e a galera vai atrás e eu grito outra coisa e ninguém obedece e se separou os grupos e isso não podia ter acontecido porque o combinado é que fomos pra rua, cada um com sua comissão, e cada um cuidando do combinado. (LUCAS R, 16-06-19).

Um aspecto importante é que Lucas ressalta que essa desorganização pelo direcionamento de outra pessoa que desviou a rota, fez com que o movimento afetasse o trabalhador, aquele que utiliza o transporte público e isso não era o objetivo dos estudantes, pois na narrativa do jovem ele também se reconhece como trabalhador.

Então essa desorganização afetava as ruas porque a gente discutia em sala e chegava na ruas e se fazia outras coisas, a comissão mudava, as pessoas mudavam e aí nesse dia que a gente desviou a rota e foi parar no terminal, eu falei: gente, a gente tá atrapalhando

gente que trabalha, a gente não tá parando a burguesia de São José, a elite de São José, o comércio, a gente tá atrasando o trabalhador que tá cansado querendo ir pra casa. A gente tá atrasando nós mesmos, se colocando contra as pessoas que a gente deveria colocá a nosso favor. (LUCAS R, 16-06-19).

Lucas ressalta, ainda, que, pelo posicionamento de embate dele, “metade das escolas de São José me odiava, porque eu fui o primeiro que organizou o ato de rua e me condenavam que eu que separei os colégios, eu que fui o divisor”. No decorrer, explana que para aqueles que queriam ficar na escola mencionava, “cara, se vocês não querem foda-se, nós vamos pra rua. Se quiserem ficar dentro do colégio, protegidos, tão com medo de polícia, fiquem aí, mandei se fodê em todos os sentidos”. No entanto, Lucas comenta que se fosse hoje, “eu mudaria isso, mudaria isso”. Compreendo que o posicionamento de Lucas enquanto líder revela que os estudantes se organizavam de forma autônoma, todavia, a liderança foi necessária para sistematizar os movimentos nas ruas, uma vez que, mesmo com combinados e acordos prévios, alguns desencontros ocorreram.

A síntese das dificuldades é apresentada na FIGURA 20.

FIGURA 22 - SÍNTESE DAS DIFICULDADES COM OS GRUPOS ENVOLVIDOS



FONTE: elaborado pela autora, (2020).

Diante de todas as dificuldades encontradas, os dissensos e as disputas na luta pela democracia, os estudantes exerceram a lógica de desconstrução de suas condições de estudantes, legitimadas pela ordem consensual para reconstruírem suas

subjetividades políticas enquanto cidadãos, uma vez que o exercício do poder não se remete apenas aos que delegam a ordem. Ou seja, mesmo frente a diversos papéis assumidos nesses manifestos, e que consolidam relações de dominação no desenvolvimento desses, entre os pares e os não pares, os estudantes agem pela ordem política (RANCIÉRE, 1996).

A subjetividade política, portanto, se refere à provocação de um distanciamento de comportamentos normatizados dos corpos, em que os agentes não deixam de ter sua identidade, ao contrário, não a deixam de lado, pois é por meio dela que se produzem outros comportamentos próprios, legitimados por si e pelo coletivo, ao mesmo tempo em que os espaços públicos, ruas e escolas, se tornam “lugar” dessas particularidades. A democracia consiste, portanto, em um rompimento, uma mudança da ordem e daquilo que é legitimado pela dominação estatal. Na representação dessa subjetividade política, apresento a cena (FIGURA 21) que intitulo como a experiência estudantil do exercício do poder.

FIGURA 23 - CENA 7: EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL NO EXERCÍCIO DO PODER



FONTE: disponibilizada por Lucas R. Brasília, 2016.

6.13 EFEITOS DOS MANIFESTOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

O último bloco de questões contém como primeira: **Quais efeitos os manifestos provocaram na escola e na sociedade em geral?**, para saber o que pensam sobre essa relação e os possíveis *desentendimentos e entendimentos* existentes nela. Diante do contexto já apontado pelos estudantes de uma quantidade significativa de professores e diretores contrários às ocupações e uma minoria a favor, além de vários agentes compreenderem suas considerações sobre os efeitos possíveis dos manifestos, é necessário especialmente para saber os sentidos desses efeitos nas experiências estudantis desses jovens. Os estudantes, em narrativas anteriores, apontam como problema não ter voz ativa na escola. Portanto, entendo como um desafio a esses estudantes retornar à escola sem saber quais experiências vivenciariam com seus pares.

Gabriel menciona sobre estudantes ditos como estudantes não tão bons, que participaram das ocupações, participaram mais ativamente na escola e um movimento ao contrário também houve.

Existiam alguns alunos que não eram bons alunos assim na questão de cumprir com as tarefas que tinham de fazer no colégio e depois da ocupação, alguns professores que comentaram com a gente assim, olha, aquele aluno não participava, dormia na sala, dormia na aula e agora parece que é outra pessoa, que participa, que estuda, quer fazer as coisas sabe. A gente ouviu bastante isso. Mas a gente também ouviu ao contrário, olha aquela pessoa que tava na ocupação, que tava lutando e tal e tava na sala de aula tá dormindo, sabe, parece que não quer nada com nada, mas aí é individual. (GABRIEL, 20-10-18).

A menção de Gabriel diz respeito ao desânimo de alguns estudantes após as ocupações pelo fato de, para eles, ter sido um esforço dispensado com pouco impacto. Mas, também, como ele mesmo menciona, pode ser individual, ou seja, pertencente à subjetividade do garoto e envolver outros aspectos.

Na questão social, Gabriel profere a necessidade de discutirmos temáticas relevantes como o racismo e a homossexualidade, mesmo estando no século XXI e acredita que isso teve efeito para os estudantes porque foram muito discutidos. Aponta que é importante discutir sobre os movimentos sociais, pela importância de luta desses movimentos na formação cidadã do jovem, desde a educação infantil.

A gente precisa ter um desenvolvimento social muito maior, porque a gente tá no século XXI, e a gente tem que discutir coisas como o racismo, não que não se tenha que discutir, tem que ser discutido cada vez mais, eu não aguento esse discurso de que existe o racismo porque se fala sobre racismo. Não, racismo precisa ser discutido, para as pessoas racistas serem cobradas. Isso deu efeito na galera! Então, acredito que todos esses movimentos vão influenciar que a gente tem que discutir essas coisas, tanto na

educação infantil como na juvenil. Porque é a formação de novo cidadão e o cidadão vai crescer e ver com o movimento social que se está brigando por algo, porque estão brigando por isso, ele vai ter uma visão mais ampla do que tá acontecendo e vai entender porque realmente lutam por algo e a forma como tá acontecendo tá errada, por exemplo, exemplo de preconceitos contra homossexuais, porque que os homossexuais lutam por isso, então eles vão começar a entender esses pontos, acredito que os movimentos sociais são importantes para o crescimento como pessoa. (GABRIEL, 20-10-18).

André ressalta que houve mudança, mas que não foi como queriam em se tratando dos resultados dos manifestos.

Com os alunos que ocuparam mudô, mudô um pouco. Os alunos que participaram de projeto de Filosofia. Depois, mudou, os alunos reivindicavam mais coisas, os alunos perguntavam mais, tipo, porque que eu tenho que fazê isso. Eles tiveram voz mais ativa do que antes, dava pra se ver que os alunos queriam buscar um conhecimento a mais durante as aulas, e com a diretora também. Os professores ouviram mais, depois das ocupações porque eles viram que os alunos podem ter voz ativa. Foi bom, que nem eu falei, foi bom, mas né, não foi o que queríamos. (ANDRÉ, 01-06-19).

Ana Julia profere que muita coisa mudou, inclusive para ela, **“sempre participei e depois das ocupas, participei mais ainda, como nunca, em seminários, palestras na universidade”**. Na escola também houve mudanças **“para a galera que participou e para aquela que não participou também mudou, foi dada mais atenção aos estudantes”**.

Victor comenta sobre algumas pessoas que olhavam de forma diferenciada àqueles que ocuparam e pelo que entendo não era comentado sobre os manifestos na escola, posteriormente, se mantinha o dito silêncio. **“Ficou um clima assim tipo, umas pessoas olhavam com cara feia pros que ocuparam ali, mas hoje, assim mesmo tá mais tranquilão, parô aquele silêncio”** (VICTOR).

Quanto a outros efeitos, Victor comenta sobre o governo que atualmente aprovou tudo, **“Ah, o governo foi lá e aprovô tudo e tá cada vez querendo acabá né com a educação”**. Na continuidade, explicita a existência de um efeito maior na experiência estudantil, **“eu acho que, eu vejo que provocô mais efeito mesmo na galera, na experiência que ela teve na ocupação, diante o governo, não vejo efeito!”** (VICTOR).

Cacau menciona que os estudantes participaram mais na escola e passaram a se interessar mais sobre a política e as causas sociais, bem como a ler mais livros sobre, além de que a ocupação foi uma aula de cidadania.

A galera participou muito mais depois, com debates, na ajuda para realizar trabalhos, coisas na escola, pintá muro com temas sociais, na luta contra as injustiças saca. Teve gente que começô a curtir mais sobre a política, que dizia que não servia pra nada. Liam livros que nem curtiam lê. A ocupação foi a aula mais massa que a gente teve, porque ali a gente aprendeu na prática o que é participação política, foi uma aula de cidadania e a galera mudou muito seu modo de pensá por causa da ocupação. (CACAU, 22-04-19).

A jovem também menciona efeitos na sociedade, na escola, no estudante e na história, **“foi que a sociedade sabe que o estudante tem força saca, a escola percebeu isso, o próprio estudante entendeu isso. E esse foi o principal efeito, eu acho, além de que fizemos história”**. (CACAU).

Lucas S. comenta que na sua escola, **“os embates com a diretora continuou porque ela é babaca né, ameaçava a gente nas ocupações, e a gente batia de frente com ela”**. Sobre os professores comentou que, **“os professores respeitaram mais as nossas vozes e opiniões na escola”** (LUCAS S.).

Muita coisa mudou também na escola de Alice que menciona que, **“todos respeitavam mais a gente, professores, diretores e até os alunos que não participaram”**. (ALICE).

Mariana salienta sobre o respeito, mas também sobre alguns embates que aconteceram na escola entre os estudantes que ocuparam e aqueles que não concordavam com a ocupação. **“Os professores e diretor respeitaram a gente sabe. Deixavam a gente falar mais, dar opinião. Pior foi um grupo de alunos que não queriam a ocupação e daí um dia, provocaram a gente, e a gente saiu tudo na porrada”**. (MARIANA).

Lucas R. considera que provocou um efeito na escola, **“Teve porque acho que eles viram que o aluno pode sim, ele consegue então porque a gente vai dá esse vacilo de novo, querendo ou não teve, provocô um efeito ali de participação maior dos estudantes”**. (LUCAS R.).

Emilly aponta sobre a associação da história com os manifestos em uma relação relevante que demonstra o efeito da participação na construção da história.

Acho que foi um marco histórico, porque se você pesquisar já tem esse tipo de coisa na internet, e lá pra frente isso vai ser uma coisa que vai vir à tona, tenho certeza que vão entrar em livros de história. A gente fez a voz ser ouvida, apesar de não ser do jeito que queríamos. (EMILLY).

A FIGURA 22 apresenta a sistematização dos efeitos apontados pelos estudantes.

FIGURA 24 - EFEITOS DOS MANIFESTOS



FONTE: elaborado pela autora

6.14 RELAÇÕES COM O GOVERNO ATUAL

A última questão do bloco denomina-se: Em relação à gestão do governo atual, quais são as suas considerações sobre a garantia do princípio democrático na educação? Os estudantes responderam essa questão com base na campanha política do candidato na pré-eleição, bem como após sua eleição, uma vez que ele assumiu o cargo em janeiro de 2019.

Os estudantes consideram que a democracia está fragilizada no governo Bolsonaro e, que o estudante não terá voz ativa, pois não será ouvido. Também o autoritarismo fará parte e a falta de diálogo prevalecerá, bem como a represália aumentará para os movimentos sociais. Gabriel considera que:

O governo agirá de forma autoritária assim, que ele não que diálogo com os estudantes, só pra gente assiná uma ficha pra trabalhá e não fazê parte da construção do Brasil. Vai ter uma represália bem grande assim por parte, em cima dos movimentos sociais, principalmente o MST, MTST, LGBT, os movimentos estudantis, a UNE. (GABRIEL, 20-10-18).

Comenta que a educação com o novo governo está fadada ao fracasso e exemplifica esse retorno a represália aos movimentos semelhantes à ditadura de 1964.

Voltando lá no passado, em 1964 que instauraram a ditadura militar, primeira coisa que os cara foram fazê foi atacá a sede estudantil né, que nem o casarão da Une foi um dos atacado, inclusive o de Curitiba foi também. Então eu acho assim que o governo ele..vai governá com punho de ferro e a educação tá fadada ao fracasso assim porque eu não vejo, se a educação não for popular, não for de acordo com a nossa realidade né, a gente só vai estudá mesmo pra assiná a ficha pra trabalhá pra eles. (GABRIEL, 20-10-18).

Aponta sobre as alianças partidárias que o Brasil tem feito,

Eu acredito que sim, pela questão de, como posso dizer..., as alianças que nosso Estado tem feito, como essa divisão de partidos, que existe. Com certeza o Beto Richa e o atual governo, os dois, eles deviam ter propostas semelhantes que os beneficiassem sabe, então, acho que desde aquele momento, onde a indignação começou a gente pode ver que não era só ali que tava acontecendo entendeu, e que era no Brasil inteiro. (GABRIEL, 20-10-18).

E, por conta disso, pela indignação (GOHN, 2017), a junção de muitas pautas foi a estratégia para afirmar o descontentamento com o golpe político,

a gente começou a procurar pautas que já lutassem por tudo, porque a gente acreditava que existia essa ligação entre o governo do Estado e todo o golpe que estava acontecendo no Brasil, desde o impeachment que veio destruir tudo. (GABRIEL, 20-10-18).

Em perspectiva semelhante à de Gabriel, André considera que **não haverá democracia, porque depois do impeachment mudou muito**. Profere sobre **os cortes de verbas anunciados pelo governo para as universidades** e que os estudantes não foram ouvidos, bem como relata o caso de um amigo universitário.

Acho que essas mobilizações contra os cortes, eu acho que os estudantes não foram ouvidos, eles só querem saber de cortar verbas, que já é um corte muito grande. Já teve um amigo que teve a bolsa de duzentos reais cortada, então acredito que o governo atual vieram pra ferrá mesmo com estudante, tipo pra fazê o estudante não pensa, se ferrá pelo desemprego, de não ter um curso superior. Essas bolsas cortadas, mesmo que seja pouco, duzentos reais, mas já ajuda na passagem de ônibus, então é tudo isso. Eu acredito que é isso, depois do impeachment da Dilma, muita coisa mudou sim. Agora

ainda, essa Reforma Trabalhista²⁸ de agora, veio, prá ferrá com a vida do trabalhador. (ANDRÉ, 01-06-19).

Victor também comenta que considera que está tudo ligado a alguns acontecimentos, “teve a questão dos professores com o Beto Richa né, que ele, acho que foi tudo ligado, acho que teve sim”, e declara, que

não sei te dizer agora o que exatamente mas creio que teve sim”. Acho que essa questão já começou antes do impeachment, desde lá, então creio que esses cara eles só são tudo do mesmo... é um grupo que qué dominá o poder, então, creio que tenha essa ligação entre eles em prol de uma única ideia entendeu. Só acho que o que muda ali desses partidos de direita é só a bandeira mesmo, assim porque o fim mesmo, eles querem é tá governando pra elite. (VICTOR, 22-06-19).

Victor comenta sobre as alianças entre os partidos de direita no pré e pós-impeachment, no entanto, não desconsidero as possíveis alianças elaboradas também pelos partidos da esquerda na história política. Todavia, a consideração da narrativa do jovem privilegia as muitas alianças de partidos da direita no âmbito do golpe político.

Cacau aponta que o governo não escutará os estudantes, porque outros agentes são mais importantes e a educação não é prioridade. Anuncia que perdeu uma bolsa auxílio e, tal qual os colegas, ressalta que foi um golpe político e que o presidente atual fortalece a violência.

Esse governo não vão escutá os estudantes. Porque interessa pra eles, os empresários, a elite, não os pobres. A educação não é prioridade desse governo. Olha os cortes de investimentos nas universidades, eu perdi um auxílio que recebia pela minha condição social para estudá. Então, eu acho que vai ser cada ano pior. A violência tá aumentando demais, também com um cara desse no poder, que fortalece atos violentos quando fala, só pode rolá isso mesmo. Desde o impeachment tudo mudou, esse golpe fodeu com tudo. (CACAU, 22-04-19).

²⁸ A [PEC 6/2019](#) foi promulgada e o discurso do governo é diminuir o déficit nas contas da Previdência Social e a economia prevista é de bilhões em dez anos. O alvo principal a essa medida é o trabalhador. A fixação de uma idade mínima (65 anos para homens e 62 anos para mulheres) para a aposentadoria e institui regras de transição para os trabalhadores em atividade.

Ana Júlia frisa que **“os direitos sociais não serão assegurados e que a educação será sem qualidade”**. Tal qual Gabriel, frisa que, **“o governo fará represália com os movimentos sociais e vai abrir portas para movimentos fascistas. É um grande retrocesso que temos na democracia que ainda estava crescendo”**. (ANA JÚLIA).

Lucas S. comenta que, **“as causas estudantis é obvio que não serão vistas e nem ouvidas, porque a democracia para o povo mesmo, não é alvo desse governo”**. (LUCAS S).

Lucas R. preconiza que tudo tá **“virando merda”**, ou seja, **“nós estudantes não teremos prioridade, porque olha o corte de verba na educação, a democracia será garantida para alguns apenas, pros empresários, os grandes capitalistas no poder”** (LUCAS R.).

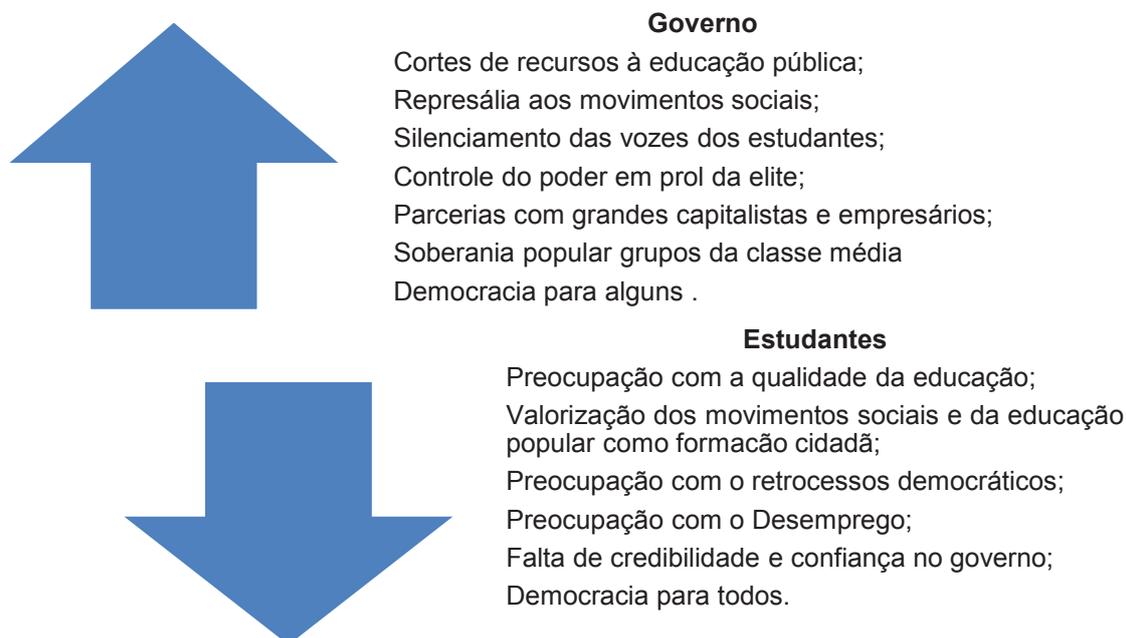
“Esse governo não fará nada por nós, eu vejo muita coisa foda acontecendo, sei lá”, afirma Mariana ao comentar sobre o governo.

Alice também reitera o entendimento de que **“esse governo não será legal com os estudantes por causa de tudo que já foi aprovado e vai afetar a gente”**.

Os estudantes não possuem boas expectativas do governo atual na garantia do princípio democrático, a partir de acontecimentos que já presenciaram, bem como, apontam possíveis alianças partidárias para a construção do golpe político que eles nomeiam, ou do golpeachment (SOUZA, 2017).

Isso revela a falta de credibilidade e de confiança (CORREA, 2012) dessa gestão, especialmente porque as prioridades do governo não coadunam com o princípio democrático assegurado por eles em suas causas. A prioridade como os cortes de verbas, a Reforma Previdenciária, as represálias aos movimentos sociais fogem daquilo que acreditam como sendo democrático, fogem dos princípios norteadores apontados por eles, a justiça social, a igualdade e os direitos humanos. É contra tais prioridades que foram às ruas, que ocuparam e resistiram.

FIGURA 25 - DESENTENDIMENTOS NAS PRIORIDADES ENTRE JOVENS E GOVERNO ATUAL



FONTE: elaborado pela autora, 2020.

Aponta-se, pois, um novo desentendimento entre os estudantes e o governo atual resultante da diferença de conceberem a democracia nessa conjuntura política nacional, a qual elucida o campo do embate na cena política, ou seja, um dissenso sem previsão de consenso. O que indica, portanto, possibilidades de estudos posteriores sobre as influências e os efeitos na vida política e social dos jovens estudantes a partir desse cenário.

Em síntese, a polaridade de conceitos democráticos e formas de agir democraticamente remetem às causas e os motivos pelos quais os estudantes agiram. Em 2016, defenderam pautas específicas, mas na totalidade de defender a própria democracia por meio de um método dialógico, que envolveu o estudo, a defesa dos princípios de justiça e igualdade e do direito à participação política, na direção de se evitar o panorama antidemocrático instaurado no país atualmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo caminhou no sentido de trazer resposta a seguinte questão: **Quais experiências foram apreendidas por meio das dinâmicas participativas dos estudantes no ano de 2016, bem como quais as estratégias utilizadas na reivindicação das pautas estudantis?**

O objetivo se concentrou em analisar as experiências de estudante por meio das dinâmicas de participação política das juventudes secundaristas, bem como as relações desenvolvidas entre os envolvidos no ano de 2016, por meio das manifestações nas ruas e ocupações de escolas. As pautas defendidas foram referentes à não implementação da Proposta de Emenda Constitucional 241-55, a Medida Provisória 746, bem como a defesa de muitas pautas relacionadas aos retrocessos que o Brasil adentrou no que diz respeito a assegurar os direitos sociais, especialmente o da educação. O movimento contra a escola sem partido, a defesa dos professores por melhores condições, a luta para assegurar justiça social, a igualdade de participação, o respeito aos direitos humanos, movimentos contra o racismo, contra a homofobia, a favor da valorização dos movimentos sociais foram causas alavancadas nos manifestos do referido ano.

A compreensão do objeto se dá por meio dos sentidos discursivos trazidos pela subjetividade política das experiências estudantis. Os conceitos que elucidam essa compreensão são o desentendimento, consenso, dissenso e ação comunicativa que permeiam a tese e são discutidas de forma atreladas mesmo que convergentes, uma vez que, pela complexidade do fenômeno que analisei, a abordagem necessitou ser integrada a partir de vertentes epistemológicas análogas. As hipóteses foram legitimadas à luz do enlace entre empiria e o corpus teórico. As propostas impostas pelo governo e a falta de diálogo romperam com o princípio democrático constituído e, portanto, minimizaram a participação estudantil nos processos decisórios referentes ao direito à educação. Nesse panorama, a relevância está nas relações desenvolvidas entre os agentes, as quais, intrinsecamente, perpassam conflitos, desentendimentos, bem como a busca pelo consenso por meio da ação comunicativa. Também, a vontade não comum é fortemente demarcada pela visibilidade dos conflitos sociais e o desentendimento pertencente à própria democracia.

No capítulo 3 apresentei o panorama do contexto político, no retrato paralelo, do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, e no fervor das manifestações da sociedade civil por todo o país, caracterizadas como favoráveis ou não. As propostas em voga são derivadas do governo sucessor de Michel Temer as quais indicam um início de derrocada da democracia. Por conta desse cenário, estudantes decidiram se mobilizar nas ruas e ocupar escolas e universidades do país na defesa da não consolidação de tais propostas, que remetem um regresso a ideais conservadores e positivistas, a partir de princípios políticos moralistas e ortodoxos. O favorecimento midiático de discursos conservadores avançaram no país, seguindo a ideologia da pregação constante de “certezas” absolutas.

Esse cenário legitimou, portanto, um processo de desnaturalização de ideias já consagradas, ao mesmo tempo, de naturalização de ideias conservadoras que, a princípio, pareciam não ter mais espaço na sociedade. Como parte desse processo, uma corrente discursiva que se alastrou, desfavoreceu os propósitos e a luta social dos movimentos sociais, na tentativa de banalizar e invisibilizar o avanço nas conquistas dos direitos sociais, bem como a luta do movimento estudantil.

Os jovens assumiram uma forte participação política fundamentada pelo engajamento social, o qual permitiu com que os processos decisórios fossem afetados por suas considerações. Por outro lado, foi por conta do desenvolvimento dos manifestos que puderam ser ouvidos, o que implica dizer que, em muitos momentos não o foram, pelo governo, pela escola e pela sociedade em geral. Os estudantes secundaristas compreendem que sua luta foi contra as desigualdades sociais e, para isso, o estudo e o conhecimento se constituíram enquanto uma ferramenta democrática para o desenvolvimento e implementação de uma política popular de manifestos sociais.

A luta pela não implementação das propostas do governo incitou que estudantes elaborassem estratégias e desenvolvessem as dinâmicas participativas baseadas no princípio democrático e, sobretudo, elaboradas e implementadas pelos envolvidos. No entanto, as mobilizações foram derivadas não diretamente da mudança de liderança partidária ocorrida no país, mas a partir delas. As dicotomias ideológicas na população, na defesa de discursos extremistas de agentes que se diziam da esquerda ou da direita alavancaram os manifestos no país em várias dinâmicas desde 2013. Após o impeachment, a democracia decaiu e é por conta dessa derrocada, que os estudantes lutaram e defenderam as suas pautas.

Pela empiria analisada, evoco uma listagem que compõem a dinâmica participativa, a qual é perpassada por várias relações desenvolvidas pelos estudantes:

1- Participação de discussões políticas na escola, praças e em outros espaços públicos e não formais;

2- Participação na representação estudantil na Assembleia Legislativa;

3 - Ocupação da Câmara de Vereadores;

4 -Ocupação das escolas públicas, universidades federais e Secretaria de Educação;

5- Manifestos políticos na escola, universidades, nas ruas e no Congresso Nacional;

6 - Elaboração de documentos e abaixo-assinados virtuais que registram as pautas estudantis e envio aos governantes;

7 - Participação coletiva nos movimentos e em parceria com grupos populares;

8 – Preferência pela não associação direta com movimentos institucionalizados.

O método da entrevista semiestruturada foi utilizado e desenvolvido em 5 etapas: elaboração do roteiro, entrevista e interação, reelaboração do roteiro, transcrição das entrevistas, descrição e análise conforme os aportes teóricos pesquisados e atreladas a ela, a análise de conteúdo é incorporada, de modo que, a partir da necessidade metodológica da pesquisa, foi adequada e reelaborada. As entrevistas foram desenvolvidas e após, complementadas com interações pelas redes sociais, Messenger e WhatsApp, nas quais ocorreram várias vezes. Nas interações foram disponibilizados também registros fotográficos selecionados pelos estudantes, dos quais, a partir do montante adquirido, selecionei os registros atrelados à análise, no sentido de elucidar as *cenar políticas* desenvolvidas pelos estudantes. A partir dos dados coletados e produzidos, construí categorias por meio de respostas dadas às questões elaboradas em blocos temáticos, que permitiram vislumbrar as relações com o objeto. Anotações em diário de campo também foram realizadas.

Foram entrevistados dez jovens, estudantes secundaristas na época, de escolas da região central de Curitiba e de 3 cidades da região metropolitana: Pinhais, São José dos Pinhais e Quatro Barras. As interações se deram em locais escolhidos pelos jovens e suas identidades foram mantidas na tese, longe do anonimato, por uma escolha política entre pesquisadora e participante. Os sobrenomes foram mantidos no

anonimato por escolha deles. Essa escolha avança nos estudos sobre o campo metodológico desenvolvido com as juventudes, uma vez que transita no ineditismo e caminha para propiciar com que novas pesquisas possam se utilizar dessa escolha. Contemplar as identidades próprias dos jovens é visibilizar suas experiências de vida na história.

As questões norteadoras incitaram as perguntas do roteiro construído por meio de blocos temáticos. São elas:

Quais pautas defenderam? Como organizaram e desenvolveram as ocupações e as manifestações nas ruas? Quais grupos participaram das manifestações? Quais dificuldades foram enfrentadas nas manifestações? Que relações foram desenvolvidas com esses grupos? Que discursos possuem os estudantes sobre as relações entre o cenário político da época e as propostas governamentais? Que correlações existem entre os discursos referentes à democracia, gestão democrática da educação e as mobilizações incitadas pelos estudantes?

As pautas nacionais defendidas pelos estudantes nos manifestos foram contra a PEC 241-55 e MP 756, mas também pautas locais, como a defesa dos professores, em algumas escolas do Paraná, contra o movimento escola sem partido. Na questão de princípios em que acreditam e que permeavam em suas práticas nos atos de rua e escolas, a liberdade de expressão, o desenvolvimento de uma educação popular que coadune com a realidade dos estudantes e a luta pelos direitos sociais sustentam o sentido de democracia pelo qual defenderam. A luta também se dá no cotidiano pela participação em coletivos urbanos e em outros manifestos como, na defesa do feminismo, Marcha Marielly Franco, Marcha da Maconha, Parada Gay.

Os manifestos de ruas e ocupações foram movimentos incitados pelas redes sociais, mas também por discussões, grupos de estudo nas aulas e conversas informais com professores que permitiram o aprofundamento do conteúdo das propostas lançadas pelo governo sem diálogo com os estudantes. A realização dos atos de ruas se deu antes e durante as ocupações, bem como conversas com a comunidade também se deu em praça. As ocupações foram desenvolvidas a partir do chão da escola e pelo próprio estudante, de modo que não foram incitados por representações estudantis e ou movimentos institucionalizados. As narrativas indicam que essas representações tiveram participação mínima e não foram impulsionadores das manifestações, de modo que embates e disputas à legitimidade entre os

movimentos ocorreram. Os manifestos partiram de um contexto local e periférico, que no conjunto, atingiram a centralidade nacional.

As ocupações eram abertas à comunidade pelo fato de acreditarem que a escola é pública e de todos e, portanto, não havia restrições quanto à entrada de grupos, incluindo o grupo opositor, o MBL. Mesmo ciente dos possíveis embates que poderiam ocorrer, a entrada deste grupo não foi proibida. Os grupos que auxiliaram os estudantes nas ocupações e atos de rua foram professores, diretores, pais, coletivos urbanos, comunidade e, ao mesmo tempo, esses grupos também foram os que mais se opuseram às causas. A relevância do movimento para com a não restrição da participação desses agentes foi relevante, pois conota a preocupação dos estudantes em incitar que os agentes envolvidos conhecessem sobre o funcionamento da ocupação e de suas causas.

As relações com esses grupos foram incitadas de várias formas, desde a realização de acordos e negociações por meio do auxílio na resolução de problemas e ajuda com mantimentos, colchões e mercadorias em geral. Também se deram por brigas e xingamentos de diretores para estudantes acompanhados de ameaças. A ação policial violenta foi uma grande dificuldade encontrada nos atos de rua e no ato Fora Temer em Brasília, como se observou pelos registros fotográficos.

Em Curitiba, ações racistas advindas da polícia foram presenciadas. Ocorreram embates entre opositores partidários a favor do impeachment de Dilma, nos atos “bate panela”, entre estudantes que eram contrários, acompanhados de ações violentas entre os grupos.

Com a comunidade, as relações foram de auxílio, mas também houve represálias no sentido dos discursos estigmatizadores da condição de jovem e da causa, como baderneiros, vagabundos e irresponsáveis. Também estigmatizadores foram os discursos sobre os manifestos estudantis, provenientes de políticos, propagados e com a contribuição da mídia.

Os pais contribuíram com os estudantes e alguns participaram das assembleias e acompanharam seus filhos e filhas, na consideração da importância para o exercício da cidadania. Por outro lado, em alguns casos, os pais também criticaram e estigmatizaram o movimento.

As ameaças e tentativas de invasão nas ocupações incitaram relações fundamentadas no medo e receio da violência pelos estudantes, na relação com

grupos opositores, no entanto, esses sentimentos não impediram que o movimento continuasse.

No interior das ocupações, os estudantes apresentavam uma metodologia compatível à temporalidade do estudante atual, que foge do modelo tradicional. O desenvolvimento de várias metodologias concentrou diversas temáticas como feminismo, racismo, causas LGBTQ, PEC 241, Reforma do Ensino Médio, golpe de Estado, por meio de oficinas, palestras, seminários, elaboração de documentários e cinema, como também saraus de poesia, de leitura, hip-hop, projetos de leitura e esportes, oficinas de artesanato e gincanas. Isso indica possibilidades quanto ao formato de atividades que os estudantes gostam de desenvolver e, ao mesmo tempo, seu interesse por assuntos sociais, o que contraria alguns discursos que preconizam uma possível apatia da juventude sobre a política. Dessa análise, sintetizei os temas e as metodologias propostas e desenvolvidas:

QUADRO 11 - TEMAS E METODOLOGIAS PROPOSTAS

Temas	Metodologias
1. Cinema e Produção visual, artes, história em quadrinhos.	1. Oficinas, rodas de conversa, palestras, saraus, projetos, gincanas
2. Enem	2. Aulas
3. Feminismo e a luta das mulheres	3. Leituras, filmes e documentários
4. Educação Física	4. Produção de cartazes, pintura e desenho
5. Desigualdade Racial e racismo	5. Grafite
6. PEC 241	6. Esporte
7. Reforma do Ensino Médio	7. Jogar bola
8. Contexto social e Golpe político	8. Assembleias
9. Inclusão Social	9. Grupos de estudo (sociologia e filosofia)
10. Causas LGBTQ	10. Reuniões com café e ou almoço
11. Artesanato	
12. Hip-hop	

FONTE: elaborado pela autora, 2020.

Nas ocupações, a distribuição de tarefas aconteceu de maneira que possibilitasse o direito de escolha dos envolvidos, meninos e meninas, na realização delas, bem como a organização se deu modo democrático, no respeito também às habilidades de cada um. As narrativas preconizam que o princípio de igualdade de gênero foi incitado. Na forma da escolha das tarefas pelos estudantes, o movimento se deu também conforme a preferência por certas atividades, mas que eram revezadas também de acordo com a organização do dia.

Não há correlação entre a participação dos estudantes no Grêmio Estudantil e nos manifestos. Dos dez estudantes, apenas 1 participava do grêmio e por ele, incitaram a ocupação. Os sentidos dados ao grêmio pelos estudantes se referem mais à existência de grupo que regulariza as normas da escola, com o aval do diretor, do que ao desenvolvimento da participação do corpo de estudantes pelos seus representantes nos processos decisórios.

Os manifestos produziram efeitos sutis em contexto nacional, na mídia, na imprensa, no governo e na política, uma vez que geraram visibilidade e destaque das pautas, entretanto, os efeitos geradores de mudanças maiores atingiram mais fortemente os contextos escolares locais, em que, professores, diretores e colegas demonstraram maior respeito pelos estudantes que participaram das ocupações e dos atos de ruas, de modo que passaram a ser mais ouvidos. Da mesma forma, o contrário também imperou, à medida que muitos estudantes foram alvos de perseguição desses mesmos agentes. Esse cenário visibiliza o caráter contraditório da instituição escola.

A relação dos jovens com o governo atual é fundamentada pela falta de credibilidade e confiança, bem como na crença de que nessa gestão não prevalecerá o princípio democrático, por conta de alguns movimentos já verificados: cortes de recursos à educação pública; represália aos movimentos sociais; silenciamento das vozes dos estudantes; controle do poder em prol da elite; parcerias com grandes capitalistas e empresários e democracia para alguns. Também suscitaram outras preocupações com a qualidade da educação; valorização dos movimentos sociais e da educação popular como formação cidadã; com os retrocessos democráticos; com o desemprego, falta de credibilidade e confiança no governo e democracia para todos.

Os manifestos desenvolvidos revelam dinâmicas participativas nas quais as estratégias escolhidas se basearam em princípios democráticos, pelo quais os envolvidos participaram dos processos decisórios, desde a organização, distribuição e desenvolvimento das funções que cada um desempenharia. Em paralelo, as marcas das relações de poder perpassaram no interior do movimento, entre os estudantes e as representações estudantis, entre os professores, diretores e estudantes e grupos opositores, uma vez que essas relações são concernentes à democracia. De todo o modo, as dinâmicas determinaram uma política própria com particularidades genuínas. A participação e as estratégias para participar se modificaram conforme as próprias demandas sociais, pelas gestões diferenciadas no método democrático, bem como pelas ações guiadas pela força social e política das juventudes em movimentos.

Buscaram agir com igualdade no exercício do poder pela luta social em que o discurso é empoderado, não na condição e posição estabelecidas pela ordem policial, mas na visibilidade de um método democrático diferenciado daquele que estava corporificado. A luta pelo visível e audível no mundo possível da resistência rompeu estigmas, e, ao mesmo tempo, os incitou de forma fragmentada para a mídia e alguns grupos da sociedade em geral.

O cenário social de mudanças permitiu movimentos de vários grupos, especialmente desde o ano de 2013, com caráter complexo e que prosseguiram nos anos seguintes. As ocupações e atos nas ruas mantiveram a complexidade em seu cerne, sobretudo, pelas relações entre os agentes e os embates entre grupos e os desentendimentos. Ao mesmo tempo, o consenso se fez presente em acordos e negociações estabelecidas, inclusive, para a organização visando a ocupação das ruas e das escolas.

Contudo, a sociedade, a escola e os agentes que a compõem vislumbraram a luta das juventudes e a força do jovem, em indagar sobre posicionamentos do governo, bem como no entendimento da democracia, enquanto um princípio caro e essencial para a gestão da educação, para a emancipação da justiça social, a consolidação da educação popular, e, sobretudo, para o avanço na educação dos direitos humanos. Os manifestos se constituíram na **“aula mais legal que a gente teve”** que contribui para a formação política subjetiva, coletiva, além de ter sido um **“marco histórico”** à história do país. Afinal, ocupar a escola e as ruas é resistir!

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Luciano. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013–2018. *Novos estudos*. **CEBRAP**. São Paulo, v. 37, n. 02, 273- 289, maio a agosto, 2018.

_____. **A moralidade da democracia**: ensaios sobre a teoria habermasiana e teoria democrática. São Paulo. Perspectiva: Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. **Lisboa: Edições 70, LDA, 2010**.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335-358, abr./jun. 2016.

BOGHOSSIAN, C. O. e MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde soc.** [online]. 2009, vol.18, n.3, pp.411-423. ISSN 0104-1290.

BORELLI, Silvia Helena Simões; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. **Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas**: acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em maio de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/2016**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em 12/04/2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

BORBA, Julian. Participação Política: uma revisão dos modelos de classificação. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 2 - Maio/Agosto 2012.

CORREA, Jorge Baesa. **JUVENTUD Y CONFIANZA SOCIAL EN CHILE**. ÚLTIMA DÉCADA N°34, CIDPA VALPARAÍSO, JUNIO 2011, PP. 73-92.

CARRANO. Paulo e SPOSITO. Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Set /Out /Nov /Dez 2003, n. 24.

CARRANO, P. C. R., & DAYRELL, J. T. (2002). Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais da Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, Brasil, 25.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, set./dez. 2003. <Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão** - Ano XV - nº 27 – 2012.

CARVALHO, José M. **Construção da Ordem: A elite política imperial**. Teatro de Sombras: A política imperial. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CECARELLI .Michele Cristina Pedros e SALLES, Leila Maria Ferreira. Políticas públicas para a juventude. **Imagens da educação**, v. 6, n. 3, p. 23-36, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; GOMES, Nilma Lino. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, n.38, Curitiba: Sept/Dez. 2010.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Juventude, **grupos** de estilo e identidade. *Educação*. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 25-38, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR, 2004.

FALAVINHA, Karina. **Livros didáticos de língua portuguesa: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes.** Dissertação de mestrado. UFPR, 2013.

FARIA, A. L. B. **Juventude, contextos e participação política.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 2010.

FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder.** 3ª edição, Revista Globo, 2001.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Liber Livre, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____. REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO (DES) GOVERNO DE TURNO: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento. Revista de Educação, Ano 3, n. 5, 2016.

FUCKS, Mario. Atitudes, cognição e participação política: padrões dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 18, n.1, junho, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** Trad. Raul Firker. São Paulo. Ed: UNESP, 1991.

GIL, DE VARGAS, CARMEM ZELI. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? **Última década**, núm. 37, diciembre, 2012, pp. 87-109. Centro de estudios sociales. Valparaíso, Chile.

GOHN, Maria G. Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 16, n. 47, p. 125-146, jan./abr. 2017.

HABERMAS, J. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. In: _____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

_____. **Mudança estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 398 p.

JAKUBASZKO, Andrea; CORREA, Idalécia Soares. Vozes da ocupação: Relatos de estudantes secundaristas. **Ponto Urbe**. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP em Montes Claros-MG, 2018.

LIMA, Marcelo; MACIEL; Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira**, v. 23, n.e230058., 2018.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos** - NEMO Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012, ISSN: 2177- 3300.

MANZINI. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**: Bauru, USC, 2004.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2004.

MENDONÇA. Erasto Fortes. **A REGRA E O JOGO**: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira. Tese de Doutorado. Unicamp. 2000, 329p.

MOISÉS, José Álvaro. Cultura Política, Instituições e Democracia: Lições da experiência brasileira. **RBCS**, Vol. 23 nº. 66 fevereiro/2008.

MORESCO, Marcielly Cristina. Primavera Secundarista Feminista: **Corporalidades, Gêneros e Sexualidades Dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2)**. Doutorado em Educação, UFPR, 2020, 219 p.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. p.213-229.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, Rodrigo de Souza. **Práticas de Participação Jovem**: o caso do movimento Ocupa Escola. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação e Formação. 2018. 123, pgs.

PAIS, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, XXV(105-106), 139-165. Acesso disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Editora 34, 1996.

_____. **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Netto; organização Tadeu Capistrano. - Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

_____. A estética como política. **Devires – Cinema e Humanidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 1-25, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2pjbYqY>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **Ódio à democracia**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. El teatro de imágenes. In: AAVV, Alfredo Jaar. **La política de las imágenes**, Santiago de Chile, Editorial Metales pesados, 2008, p.69-89.

ROSEMBERG, Fulvia e ANDRADE, Marcelo. Infância na mídia brasileira e ideologia. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em Psicologia Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 285-307. ISBN: 978-85-7982-060-.

_____. MARIANO, Carmem Sussel. A Convenção Internacional Dos Direitos Da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 141, p. 693-728, set/dez, 2010.

SILVA, Paulo V. B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. 2005. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SINGER, André. **BRASIL 2013: classes e ideologias cruzadas**. Dossiê: Mobilizações, protestos e revoluções. Novos estudos, 2013

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar No Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, J. **OS BATALHADORES BRASILEIROS NOVA CLASSE MÉDIA OU NOVA CLASSE TRABALHADORA?** 2ª edição revista e ampliada. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato/ Jessé Souza**. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização** (1980/1998). Brasília, DF: MEC/INEP/Comped, 2002.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. (2003). **Juventude e políticas públicas no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. 24, 16-39.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005.

STEIMBACH. ALLAN ANDREI. **ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ: JUVENTUDES NA RESISTÊNCIA POLÍTICA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016)**. Tese. Universidade Federal do Paraná. 2016.

SHUMPETER. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1961.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global. Os limites e desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TOURAINÉ, A. (1996) **O que é a democracia**. Petrópolis: Vozes.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo que tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Turno em que estudou:

Idade:

Gênero: () feminino () masculino

Orientação sexual:

Cor:

Bairro onde mora:

Bairro em que está localizada a escola:

A- PARTICIPAÇÃO, MANIFESTAÇÕES E AS PAUTAS DEFENDIDAS:

1- O que você entende por democracia e por uma gestão democrática da educação?

2- Quais foram os motivos que te impulsionaram a participar?

3- Você participou anteriormente de manifestos? Se sim, quais?

4- Você considera que participar das ruas e ocupações contribuiu para sua participação em manifestos posteriores e, na defesa de quais causas sociais?

B- PARTICIPAÇÃO DE OUTROS GRUPOS

1- Quais grupos ajudaram na ocupação e como eles participaram?

2- Era proibida a entrada de alguns grupos? Por quê?

3- Como era feita o controle de entrada e saída das pessoas?

4- Como se dava a relação entre você e sua família? Teve apoio ou não?

C- RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM A EDUCAÇÃO:

- 1- Quanto à ocupação, quais atividades foram desenvolvidas no interior da escola?
- 2- Havia diferenças entre meninos e meninas na distribuição das tarefas?
- 3- Tinha Grêmios Estudantis na sua escola? Se sim, você participava?
- 4- Como se deu a relação com os profissionais da educação, antes, durante e após as manifestações?

D - RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM A POLÍTICA

- 1- Quais efeitos os manifestos provocaram na escola e na sociedade em geral?
- 2- Em relação à gestão do governo atual, quais são as suas considerações sobre a garantia do princípio democrático na educação?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, ...*(nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG)*, sou convidado/ convidada a participar desse estudo denominado: Política da Participação estudantil em defesa da Gestão democrática das Políticas Educacionais, cujos objetivos e justificativas são: compreender como os jovens estudantes secundaristas se organizaram e participaram politicamente na defesa da gestão democrática da educação, bem como rente às políticas educacionais propostas pelo Governo no ano de 2016.

A justificativa se corporifica pela necessidade de estudos que abordem essa temática, até então pouco explorada, para sistematizar e apresentar dados produzidos sobre a temática ao campo científico, sobretudo, pelas formas contemporâneas das quais os estudantes participam, bem como as possíveis relações construídas entre os jovens com seus pares nas manifestações sociais do referido ano.

A minha participação nesse estudo será no sentido de responder sobre as

questões elaboradas pela pesquisadora, por meio de entrevista semiestruturada, em que as respostas oferecidas estarão baseadas na veracidade dos acontecimentos.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre os objetivos e a organização da pesquisa, sabendo que seus resultados somente serão obtidos após a sua realização, como também, os resultados produzidos pela pesquisa, podem apresentar análises favoráveis ou não aos discursos provenientes dos agentes da pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, no entanto, meu nome poderá ser apresentado, se eu consentir, como forma de elucidar minha contribuição social de participante da pesquisa, rompendo, portanto, com a arena do anonimato, embora meu sobrenome e mais dados pessoais, serão mantidos em sigilo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Karina Falavinha e Professor Orientador, Dr. Ângelo Ricardo da Silva, vinculados à Universidade Federal do Paraná.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a UFPR PPGE **3535-6255** ou enviar um e-mail para ppge.ufpr@gmail.com

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis):