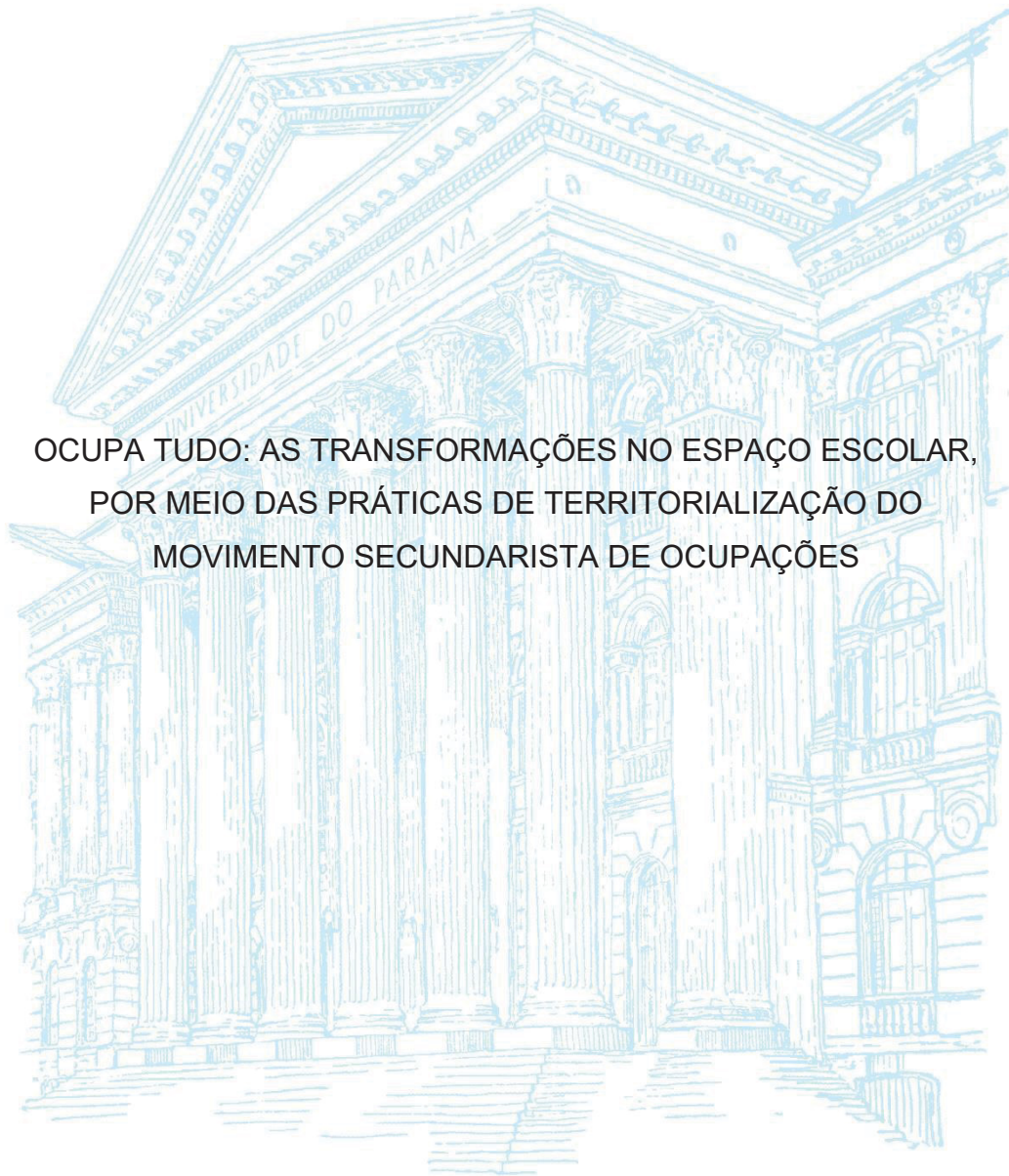


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDO MENDES DE SOUZA



OCUPA TUDO: AS TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR,  
POR MEIO DAS PRÁTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO DO  
MOVIMENTO SECUNDARISTA DE OCUPAÇÕES

CURITIBA  
2021

FERNANDO MENDES DE SOUZA

OCUPA TUDO: AS TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR,  
POR MEIO DAS PRÁTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO DO  
MOVIMENTO SECUNDARISTA DE OCUPAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Geografia, Setor de  
Ciências da Terra, Universidade Federal do  
Paraná, como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Geografia.

Orientador: Adilar Antonio Cigolini

CURITIBA  
2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Souza, Fernando Mendes de

Ocupa tudo : as transformações no espaço escolar, por meio das práticas de territorialização do movimento secundarista de ocupações. / Fernando Mendes de Souza. – Curitiba, 2021.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra de Pós-Graduação em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Adilar Antonio Cigolini.

1. Geografia. 2. Território nacional. 3. Ocupações. 4. Reforma do ensino - Brasil. I. Cigolini, Adilar Antonio. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

Bibliotecário: Nilson Carlos Vieira Junior CRB-9/1797



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FERNANDO MENDES DE SOUZA** intitulada: **OCUPA TUDO: AS TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR, ATRAVÉS DAS PRÁTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO DO MOVIMENTO SECUNDARISTA DE OCUPAÇÕES.**, sob orientação do Prof. Dr. ADILAR ANTONIO CIGOLINI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre 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, 16 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

11/03/2022 14:21:55.0

ADILAR ANTONIO CIGOLINI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/03/2022 15:48:11.0

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/03/2022 13:05:12.0

MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - GUARAPUAVA)

## AGRADECIMENTOS

Agradecer nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente ao fim de uma jornada que foi muito mais tempestuosa do que o esperado. Fica muito difícil não tropeçar e cair em desânimo em um período de sofrimento e descaso com a vida como esse em que estamos vivendo. Porém, não seria correto finalizar essa etapa sem os devidos agradecimentos a todos os camaradas, que não só me acompanharam durante o processo de pesquisa, mas também me deram o apoio necessário para chegar até esse momento.

Então, inicio agradecendo e reverenciando aos meus familiares, principalmente minha mãe e minha avó, que me acolheram em todos os momentos que o mundo parecia ruir sobre minha cabeça. Vocês são o maior exemplo de amor e força que terei em toda minha vida. Minha maior conexão com minha ancestralidade e com quem eu sou. Serei eternamente grato a tudo.

Faço um agradecimento especial ao meu orientador e amigo Adilar, sabendo que não há palavras que possam expressar a minha real gratidão por esses sete anos de convivência. Desde o início você me incentivou e acreditou em mim até quando eu não acreditava. Isso fez toda a diferença na minha vida e jamais será esquecido. Muito obrigado.

Agradeço a todos os camaradas do Núcleo de Estudos em População e Território (NuPoTe). Nesses sete anos aquele espaço foi quase como uma casa para mim, onde eu passei a maior parte dos meus dias entre xicaras de café, conversa fiada, mas também muito aprendizado e trocas de conhecimento inestimáveis. Aos colegas de turma do PPGGEO-UFPR, com quem compartilhei tantos sorrisos e lágrimas durante esse processo.

Agradeço a todos os professores que foram parte da minha caminhada, independente do momento. Obrigado por todo aprendizado, seja direto ou indireto. Os seus exemplos (algumas vezes ruins) vão me acompanhar sempre. Também quero expressar a minha gratidão aos funcionários públicos, e principalmente os da Universidade Federal do Paraná que, em meio à tantos ataques recebidos atualmente ainda fazem um trabalho de excelência para manter a universidade funcionando e transformando vidas como a minha.

Por fim, gostaria de fazer um agradecimento especial a todos amigos que me acompanharam até agora. Obrigado por terem sido o alento que eu precisava nos momentos em que tudo fica pesado demais pra aguentar sozinho. Não vou citar nomes para não correr o risco de ser injusto esquecendo alguém, mas saibam que lembro de todos com muito carinho.

## RESUMO

O ano de 2016 foi marcado como um período efervescência política no Brasil, devido aos desdobramentos do golpe jurídico-institucional-midiático que acabara de se concretizar. Nesse contexto, ocorreu a emergência de diversos movimentos sociais que buscavam resistir a ataques aos direitos sociais, que ocorriam em ritmo acelerado desde a ascensão do Governo ilegítimo ao poder. Dentre esses destacou-se o movimento secundarista de ocupações, que mobilizou estudantes de todo o país em torno do objetivo primordial de combater a Medida Provisória 746/2016. Essa que fora apresentada de forma acelerada com o intuito de realizar uma Reforma do Ensino Médio, atendendo a agenda de reformas educacionais construída por órgãos internacionais e ameaçando mudar as dinâmicas escolares, sem ao menos considerar as opiniões e aspirações desses jovens. Em resposta a isso, os estudantes resolvem ocupar suas escolas, já que outras estratégias não estavam surtindo efeito para chamar atenção e tentar abrir o caminho de diálogo com o governo. Foi a partir da apropriação estratégica desse espaço que os jovens passaram a transformar a estrutura física da escola através de intervenções e melhoramentos, além de transformar a forma das relações sociais que são estabelecidas nesse espaço, sendo as novas baseadas na autonomia e na horizontalidade, características do movimento. Tais aspectos levam a entender que esse movimento teve as disputas territoriais em torno dos sentidos de escola como seu elemento central. Considerando tais questões, o presente trabalho teve como objetivo principal compreender o caráter territorial do movimento secundarista de ocupações. Para tanto, buscou-se olhar para o processo de construção territorial da escola, a partir de uma perspectiva multiescalar, o que possibilitou a apreensão das relações de poder e os diferentes atores envolvidos nesse processo, ressaltando a sua importância para a organização do movimento. Também se fez necessário analisar as pautas do movimento, buscando compreender o que esses estudantes estavam combatendo, quais interesses e atores estavam subjacentes à Reforma do Ensino Médio. E por fim, analisou-se as ações do movimento durante o período em que eles ocuparam as escolas, tentando compreender como essas ações transformaram esses espaços. Essas análises possibilitaram a compreensão do movimento territorial, que produziu outras formas de territorialidade no seu processo de resistência.

Palavras-chave: Movimento secundarista de ocupações; Movimentos territoriais; Território escolar

## ABSTRACT

The year of 2016 was defined by political effervescence in Brazil, due to the developments of the juridical-institutional-media coup that had just happened. In this context, several social movements emerged seeking to resist attacks on social rights, which had been occurring at an accelerated pace since the rise of the illegitimate government to power. Among these was the secondary school occupation movement, which mobilized students from all over the country around the main objective of fighting against Provisional Measure 746/2016. It had been rushed with the intention of carrying out a Secondary School Reform, meeting the educational reform agenda built by international organizations and threatening to change the schools dynamics, without at least considering the opinions and aspirations of the youth. In response to that, the students decided to occupy their schools, since other strategies were not having any effect to draw attention and try to dialogue with the government. It was from the strategic appropriation of this space that the young people started to transform the physical structure of the school through interventions and improvements, besides transforming the form of social relations established in this space, now based on autonomy and horizontality, which defined the movement. Such characteristics can lead to the understanding of this as a movement that had territorial disputes around the meaning of school as its central element. Considering these issues, this study presents as its main objective to understand the territorial aspect of the secondary school occupation movement. To this purpose, the process of territorial construction of the school was observed from a multiscalar perspective, which enabled the apprehension of the power relations and the different actors involved, highlighting their importance for the organization of the movement. It was also necessary to analyze the movement's agenda, trying to understand what these students were fighting against, what interests and actors were behind the Secondary School Reform. And finally, the actions of the movement during the occupations were analyzed, seeking to understand how they transformed these spaces. These analyses made it possible to comprehend the territorial movement, that produced other forms of territoriality in its process of resistance.

Key-words: Secondary school occupation movement; Territorial movement;  
School territory

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CARTAZES EM MURO DE OCUPAÇÃO .....	82
FIGURA 2 – REGRAS DE UMA OCUPAÇÃO.....	83
FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO DAS COMISSÕES .....	84
FIGURA 4 – ASSEMBLEIA .....	85
FIGURA 5 – AGENDA DE ATIVIDADES DA OCUPAÇÃO DO CEP.....	86
FIGURA 6 – MANIFESTO DE DESOCUPAÇÃO DO CEP .....	92

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RESULTADOS APÓS A LEITURA DOS DOCUMENTOS LEVANTADOS.....	71
QUADRO 2 – DOCUMENTÁRIOS .....	72
QUADRO 3 – INFORMAÇÕES GERAIS DAS DISSERTAÇÕES .....	75

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Colégio Estadual do Paraná

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio ESP – Escola Sem Partido

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação MBL – Movimento Brasil Livre

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil PEC

– Proposta de Emenda à Constituição

PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>Capítulo I: ATORES, AÇÕES E POLÍTICAS: as dinâmicas territoriais da escola</b> .....	17
1.1 INTRODUÇÃO.....	17
1.2 - NOÇÕES INICIAIS DE TERRITÓRIO E TERRITORIALIZAÇÃO .....	17
1.3 – O TERRITÓRIO ESCOLAR, ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA RELACIONAL.....	26
1.3.1. A importância das relações no cotidiano escolar: apropriações e atribuição de sentidos.....	29
1.3.2. A disputa de sentidos territoriais através dos diferentes projetos de escola.....	33
<b>Capítulo II: CAPITALISMO e LÓGICAS GLOBAIS: a redefinição das dinâmicas territoriais na escola</b> .....	40
2.1. INTRODUÇÃO.....	40
2.2. O AVANÇO NEOLIBERAL NO BRASIL E A OFENSIVA ÀS POLÍTICAS SOCIAIS.....	41
2.2.1. Verticalidades e horizontalidades e o caráter espacial das reformas educacionais .....	47
2. 2. 2. O contexto global das reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos 90 .....	50
2.3 – A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA AS DINÂMICAS TERRITORIAIS DA ESCOLA. ....	56
<b>Capítulo III: A PRODUÇÃO TERRITORIAL, A PARTIR DA PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR</b> .....	64
3.1 – INTRODUÇÃO.....	64
3.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	65
3.2.1. Pesquisa bibliográfica e documental acerca das ocupações.....	68
3.2.2. Pesquisa interpretativa em documentários .....	72
3.3 – AS TRANSFORMAÇÕES TERRITORIAIS, ATRAVÉS DAS PRÁTICAS DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES.....	74
3.3.1. Aprendizados decorrentes das experiências do movimento de ocupações .....	89
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS.....	99

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de um esforço de pesquisa, que teve como objetivo o desejo de compreender o caráter territorial do processo de ocupações de escolas públicas, ocorrido no segundo semestre de 2016. Compreendemos que as ocupações representaram um dos movimentos sociais mais expressivos na história das lutas sociais da atualidade no Brasil, devido ao seu alcance, já que no seu ápice houveram mais de mil escolas ocupadas pelo país, e pelo caráter inovador presente na sua organização. Contrariando os discursos que alegam que os jovens são apáticos politicamente, esses sujeitos demonstraram não apenas estarem atentos às recentes transformações no cenário político brasileiro, mas também terem capacidade de lutar por mudanças.

O surgimento desse movimento está intimamente ligado aos desdobramentos políticos pós golpe jurídico-institucional-midiático, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff. Após o impeachment, o então vice presidente Michel Temer assume o cargo máximo do executivo e, a partir disso, intensifica uma agenda de reformas que visavam atender às demandas dos grupos que apoiaram o golpe. Assim, o movimento de ocupações escolares surge, em um contexto de acirramento dos ataques contra as instituições democráticas no país e de forte ofensiva aos direitos sociais.

Uma das primeiras reformas apresentadas, pelo então presidente Michel Temer, foi a MP 746, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio, e consistiu na principal pauta desse movimento. Essa medida que, posteriormente, se tornaria a lei 13.415 de 2017, retomava o debate sobre a reforma dessa modalidade de ensino. O fato dessa reforma ser implementada através de uma Medida Provisória demonstra o caráter autoritário do governo, pois ignorava as conclusões que foram tiradas anteriormente, através das contribuições de profissionais e pesquisadores da educação e a compreensão dos estudantes que seriam os principais afetados por tal medida.

A partir disso, os jovens passam por um processo de mobilização e organização política, quando buscaram se apropriar de conhecimentos acerca da Medida Provisória e de como proceder em relação a mesma. A estratégia de ocupar os colégios não apareceu como primeira opção do movimento. Antes

disso, eles realizaram debates, aulas públicas, assembleias e até alguns protestos em espaços públicos. No entanto, ao perceberem que as formas convencionais de protesto não estavam surtindo o efeito esperado, eles decidem assumir essa estratégia. Posteriormente, outras pautas são incorporadas ao movimento, como a luta contra a Proposta de Emenda à Constituição 241/2016 (PEC 241)<sup>1</sup>, que ficou conhecida como PEC da morte, e a luta contra a lei da mordada, mais conhecida como Projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP)<sup>2</sup>.

Cabe destacar que a estratégia de ocupar escolas não era algo inédito na história das mobilizações estudantis. As ocupações que ocorreram, no segundo semestre de 2016, se apoiaram em experiências anteriores. Um dos exemplos foram as ocupações das escolas públicas da rede estadual de São Paulo em 2015, quando elas foram utilizadas com o objetivo de barrar a proposta de reorganização escolar apresentada, naquele mesmo ano, pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo no governo de Geraldo Alckmin (PSDB), sob o pretexto de melhorar as condições de ensino para os estudantes.

Naquele contexto, a proposta de reorganização representou, para esses estudantes, a precarização da educação pública em nome do lucro, pois o projeto implicava no fechamento de unidades escolares, principalmente nas periferias urbanas, cujos alunos seriam transferidos para outras unidades. Essas escolas já encontravam dificuldades para oferecer condições de acesso aos alunos que já estavam matriculados regularmente. Isso iria ocorrer sem que nenhum tipo de reforma estrutural ou ampliação do quadro funcional fosse realizada. Outra implicação da reorganização seria a retirada dos estudantes das

---

<sup>1</sup> A PEC foi apresentada pelo Poder Executivo em junho de 2016, e tinha como premissa a alteração de Disposições Constitucionais visando instituir um novo Regime Fiscal. Quando aconteceram as ocupações a PEC havia sido aprovada na Câmara dos Deputados e tramitava como PEC 55/2016 no Senado Federal. O que mobilizou diversos manifestantes que recusavam essa proposta, devido ao fato desse restringir os gastos públicos pelo período de 20 anos, o que impactaria diretamente nos investimentos em saúde e educação. A PEC foi aprovada pelo Senado em 2016, mesmo sob protestos, passando a valer após sua promulgação como Emenda Constitucional 95/2016. No período em que essa ainda tramitava, ela foi classificada por juristas e economistas como inconstitucional e um retrocesso para os direitos sociais no país.

<sup>2</sup> O Projeto de Lei Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordada, se apresentava como uma iniciativa que visa combater o que grupos conservadores denominaram de doutrinação nas escolas, promovendo uma educação apartidária e livre de ideologias, o que ganhou força entre grupos de extrema direita. Porém, o PL (Projeto de Lei) foi rechaçado por professores, estudantes e pesquisadores de educação, pois representava uma perseguição ideológica a professores e alunos em nome de um projeto político que atende a demanda da burguesia internacional, que temia a potência política presente no espaço escolar (ROCHA JÚNIOR, 2018).

escolas em que eles haviam estudado durante todos os anos de escolarização, onde os mesmos já haviam construído laços territoriais.

Como forma de expressar sua recusa a esse projeto, os jovens assumiram a ocupação como uma estratégia para chamar a atenção da mídia e da sociedade em geral e abrir um canal de negociação com as respectivas Secretarias de Educação de cada estado. Cabe abrir um parêntese para destacar que essas ocupações escolares tiveram uma influência dos movimentos de ocupação que ocorreram no Chile, em 2006 e 2011 conhecidos como “a revolta dos pinguins”<sup>3</sup>, onde os estudantes chilenos conseguiram fazer com que a política de créditos educacionais, herdada dos anos de ditadura, fosse alterada e que o ministro da educação na época renunciasse do cargo.

Essa influência chegou ao movimento secundarista de São Paulo, através da difusão do manual “como ocupar seu colégio”, que foi divulgado por coletivos estudantis chilenos, e traduzido para o português pelo coletivo “O Mal Educado”<sup>4</sup>, que o deixou disponível nas redes sociais. Através das experiências e dicas contidas nesse material, os estudantes de São Paulo conseguiram se organizar e construir um movimento que chegou a mais de 190 ocupações. Depois de muita luta, os estudantes conseguiram chamar a atenção e ter apoio de grande parte da população e, posteriormente, o anuncio de que a reorganização estaria sendo adiada. Apesar de não ter sido revogada, isso representou uma derrota do governo e levou a renúncia do secretário de educação – Herman Voorwald.

Retomando as ocupações de 2016, essas experiências, bem como as das ocupações que ocorreram em determinados estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Goiás, por exemplo), no primeiro semestre daquele mesmo ano, foram fundamentais para que as ocupações tivessem sucesso, pois a partir disso eles passaram a se organizar e realizar assembleias onde discutiam democraticamente a possibilidade de ocuparem suas escolas. No estado do Paraná, primeiramente foi ocupada uma escola localizada na região metropolitana de Curitiba e, logo após, as ocupações tomaram proporções

---

<sup>3</sup> Os estudantes chilenos eram chamados de pinguins em alusão aos uniformes que utilizavam. O Mal Educado se apresenta como um coletivo que busca registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas. Sendo que esse se destacou nas ações de apoio às ocupações de São Paulo em 2015.

<sup>4</sup>

estaduais e nacional.

As experiências de organizações anteriores, assim como o manual dos estudantes chilenos, também foram fundamentais para que os secundaristas organizassem as ocupações de forma que elas conseguissem se manter inicialmente. Além de garantir a segurança, oferecer atividades formativas para seus membros e pessoas da comunidade, e conseguir mobilizar o movimento, em torno dos protestos e manifestações que tinham o intuito de chamar a atenção da sociedade e da mídia, para o que estava acontecendo dentro das ocupações e de suas pautas.

As ocupações se destacaram pelo caráter autônomo e horizontal de sua organização, demonstrando uma ruptura com as formas tradicionais de fazer política, por não apresentarem lideranças definidas, e serem construídas sem a interferência de movimentos institucionalizados, apesar desses grupos sempre prestarem apoio quando necessário. A horizontalidade foi fundamental para manter a essência democrática do movimento, pois não haviam lideranças definidas. Todos os membros tinham espaço para expor opiniões e para participar nas decisões. Além disso, a divisão de tarefas de forma igualitária se mostrou fundamental para que as ocupações conseguissem se manter sem sobrecarregar seus membros.

Essas características foram fundamentais para o funcionamento das ocupações, assim como as atividades realizadas, pelos membros do movimento, em conjunto com as comunidades. Essas envolviam oficinas, aulas e debates mesclando momentos de formação política, onde buscavam se apropriar teoricamente das pautas do movimento, bem como de outros temas como gênero, raça e sexualidade, que eram importantes para a compreensão de mundo desses jovens. Também ocorreram momentos de formação convencional, onde se realizavam aulas preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares.

Essas dinâmicas, que emergiram desse processo, demonstraram que os jovens tinham consciência da importância da escola, e em momento algum questionaram isso. Porém, eles demonstram que é possível transformar os usos que se dá ao espaço escolar e também o modelo de aula que eles tinham, através da inclusão dessas atividades, que muitas vezes são deixadas de lado em meio ao ensino conteudista, mas também podem contribuir para a formação

crítica desses jovens.

Outra característica, de extrema importância para o movimento de ocupações, foi a utilização das redes sociais para a divulgação das atividades internas e informar a sociedade como as ocupações estavam funcionando, elemento fundamental para contrapor o discurso difundido pela mídia hegemônica, de que as ocupações eram desorganizadas e violentas. As redes sociais também foram fundamentais para a manutenção do contato entre as ocupações de uma mesma região, assim como a criação de grupos de apoio e solidariedade. Essas tinham o papel de ajudar com materiais para a ocupação se manter e intervir em momentos de confronto, o que revela outra questão que é importante ressaltar dentro do contexto do trabalho.

As ocupações não encontraram apoio de toda a sociedade, uma grande parcela da população foi incitada pelas declarações de governantes e pela mídia hegemônica a lhes atacarem simbólica e fisicamente. Esses episódios de violência, aconteciam por meio de atos de desocupação organizados por movimentos de extrema direita como o Movimento Brasil Livre (MBL), mas também por parte de alguns familiares de alunos, membros da administração das escolas e mesmo alguns estudantes contrários às mesmas.

Apesar do apoio de parte da comunidade escolar, dos movimentos sociais, de estudantes e professores universitários, esses atos de violência desgastaram os membros das ocupações que estavam em constante estado de tensão. Porém, o que culmina na desocupação das escolas, foram as ordens de reintegração de posse expedidas pelo judiciário, atendendo a solicitação de figuras políticas. Nesse contexto, os secundaristas decidiram por desocupar as escolas, porém, se mantiveram em estado de mobilização e luta pela educação.

Apesar da Reforma do Ensino Médio e a PEC 241 não terem sido barradas pelas ocupações, elas demonstraram o potencial revolucionário desse movimento estudantil autônomo. Além disso, pode-se dizer que os aprendizados políticos tirados da experiência de fazer parte de um movimento anti-hegemônico representam os verdadeiros ganhos das ocupações. Como bem pontuado no discurso emblemático feito pela então secundarista Ana Júlia em sessão sobre as ocupações na Assembleia Legislativa, do Paraná, em 2016:

O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania, do que todo tempo que nós

estivemos sentados enfileirados em aulas padrões. Uma semana de ocupação que nós estamos, nos trouxe mais conhecimento sobre política e cidadania, do que muitos outros anos que a gente vai ter dentro de sala de aula. (ANA JULIA RIBEIRO, 2016 [grifo nosso]).

Por esses motivos alegamos que o movimento de ocupações secundaristas de 2016, foi extremamente emblemático para as lutas sociais e, principalmente, se tratando do histórico de lutas do movimento estudantil no Brasil. Porém, cabe a pergunta: e o território? Onde ele está dentro de tudo que foi apresentado anteriormente? Arrisca-se afirmar, sem cair em um determinismo, que as ocupações possuíam um caráter territorial que está subjacente em todo processo. Entendemos que, desde os objetivos até as estratégias elencadas por esses sujeitos estavam orientadas, em relação a disputas de poder envolvendo a educação e o espaço escolar.

Nesse sentido, observa-se que, por trás das pautas que levaram os jovens a se mobilizar e ocupar as suas escolas, existiam influências externas a esse espaço que ameaçavam a manutenção de determinadas dinâmicas características do seu cotidiano. Então esses sujeitos optam por uma estratégia espacial, que consistiu em uma territorialização temporária das escolas, para fins políticos. E à medida que se apropriavam, desse espaço, constituíram outro modelo de relações sociais, e suas práticas transformaram esse espaço de forma estrutural e simbólica, para comportar essas novas relações, que tiveram um efeito transformador dos sujeitos que coexistiram nessa nova dinâmica territorial.

Assim, o conceito de território se mostrou como central em nossas análises, pois auxiliou na compreensão dessa dimensão do movimento, partindo da ideia de que o espaço escolar foi central, para o movimento, devido ao fato desse ser essencialmente político. Para dar conta dessa diversidade de questões suscitadas, buscamos organizar o presente trabalho em três capítulos. O primeiro foi dedicado a discussão do conceito de território, além de explicitar sobre qual escola estamos falando, e quais dimensões a tornam um espaço privilegiado de onde emergem tais disputas territoriais.

No segundo buscamos fazer uma análise de alguns pontos da Reforma do Ensino Médio que representou a principal pauta das ocupações. Dessa maneira, nossa compreensão se realizou à luz das teorias de Milton Santos sobre horizontalidades e verticalidades, por meio das quais levantamos e

problematizamos os interesses territoriais envolvidos em suas proposições e sua relação com a atuação de atores globais capazes de organizar as lógicas territoriais em escala local. E por fim, no terceiro capítulo fizemos um levantamento bibliográfico documental, por meio do qual buscamos compreender em que medida as ações do movimento secundarista, durante o período das ocupações, representaram processos de territorialização, que transformaram as dinâmicas do espaço escolar e os membros das ocupações.

## Capítulo I

### ATORES, AÇÕES E POLÍTICAS: as dinâmicas territoriais da escola

#### 1.1 INTRODUÇÃO

Esse capítulo inicial teve por objetivo trazer algumas reflexões acerca da importância do espaço escolar, para a organização do movimento de ocupações escolares, visando perpassar os objetivos, estratégias e as ações desse movimento. Porém, isso não se dá ao acaso, à medida que entendemos que esse não é um simples receptáculo das relações sociais e sim um espaço político capaz de promover encontros e relações entre diferentes atores, que disputam seus sentidos, cotidianamente, a partir de interesses de natureza diversa, que lhes abre para diferentes possibilidades de territorialização.

Para compreender essas relações de poder, que tornam a escola um espaço tão aberto a possibilidades de territorialização, se faz necessário apreendê-lo a partir de uma perspectiva territorial, que considere os diferentes atores envolvidos nas dinâmicas de produção territorial, além de analisar esse fenômeno de territorialização da escola, a partir das ações dos atores, que se dão em múltiplas escalas. Como forma de possibilitar essa apreensão, da diversidade do território escolar, dividimos o presente capítulo em duas partes.

Na primeira parte nos dedicamos a apresentar qual perspectiva territorial assumimos como pesquisadores e que perpassa todas as discussões levantadas durante o processo de pesquisa. Na segunda parte nos dedicamos a apresentar uma perspectiva desse território escolar, a partir das relações entre sujeitos e suas ações, dando destaque especial para o embate entre as diferentes formas de apropriação desse espaço e os distintos sentidos que lhes são atribuídos. A análise construída, em ambas as partes, é resultado de levantamentos bibliográficos que contemplam os conceitos e dinâmicas envolvidos nas discussões apresentadas.

#### 1.2 - NOÇÕES INICIAIS DE TERRITÓRIO E TERRITORIALIZAÇÃO

Para a definição inicial, do conceito de território, parte-se da ideia do mesmo como um espaço definido e delimitado por relações de poder (SOUZA,

1995), ou como produto espacial construído, através da expressão de diversas relações sociais e por excelência de poder, disputadas cotidianamente (FERNANDES, 2008). Porém, deve-se atentar para o fato de o território apresentar uma grande complexidade de dinâmicas e dimensões que se desvelam de acordo com a perspectiva pela qual o apreendemos o que, inclusive, pode levar a algumas confusões, já exploradas por autores que se esforçam a compreender esse conceito.

Uma dessas, e talvez a mais comum, é a confusão entre espaço e território (RAFFESTIN, 1993) que, via de regra, compreende o conceito através de uma única dimensão, sua vinculação à base espacial material, como a visão que busca vincular a produção de territórios apenas ao Estado. Se analisadas um pouco mais de perto, é possível perceber que essas questões contribuem para outra confusão comum, que Souza (2013) chama de “coisificação do território”.

Para dirimir a primeira confusão recorremos ao próprio Raffestin (1993, p. 143) que explicita:

Espaço e território não são termos equivalentes. Por tê-los usado sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias. Não discutiremos aqui se são noções ou conceitos, embora nesses últimos vinte anos tenham sido feitos esforços no sentido de conceder um estatuto de noção ao espaço e um estatuto de conceito ao território. O estatuto de conceito permite uma formalização e/ou uma quantificação mais precisa do que o estatuto de noção.

Essa compreensão leva a entender que a forma como o território vinha sendo compreendido, acabava por criar limitações analíticas. Para o autor, o espaço é anterior ao território, sendo esse seu produto, que se forma a partir de “[...] uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, por exemplo, pela representação, o ator "territorializa" o espaço” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Essa produção estaria inscrita em um campo do poder, devido a diversidade de relações conflitantes que o envolvem. Cabe ressaltar, que o autor chega a dar ao espaço um estado de passividade, como se ele antecedesse o território e fosse uma espécie de matéria-prima a aguardar os processos de territorialização (HAESBAERT, 2014). A compreensão da importância da

diversidade do espaço social, na constituição das relações de poder, se torna fundamental para dar conta da diversidade desses processos de territorialização, conforme demonstrado por Haesbaert:

Se o espaço social aparece de maneira difusa por toda a sociedade e pode, assim, ser trabalhado de maneira mais ampla, como já ressaltamos no capítulo anterior, o território e as dinâmicas de des-territorialização (sempre de mão dupla) devem ser distinguidos através dos sujeitos que efetivamente exercem o poder, que de fato controlam esse(s) espaço(s) e, conseqüentemente, os processos sociais que o(s) compõe(m). Assim o ponto crucial a ser enfatizado é aquele que se refere às relações sociais enquanto relações de poder – e como todas elas são, de algum modo, numa perspectiva foucaultiana, relações de poder, este deve ser qualificado, pois dependendo da perspectiva teórica, pode compreender desde o “antipoder” da violência até as formas mais sutis do poder simbólico. (2014, p. 58-59).

A partir dessas colocações parte-se para uma compreensão de que o território só pode ser concebido através do exercício de poder, em todas as suas dimensões, exercido em relação ou através de um território (SOUZA, 2013). Nesse sentido, o conceito de território estaria se referindo a dominação ou governo <sup>5</sup> em relação a algum espaço, ou seja, às práticas de controle ou apropriação espacial. Retomando a dimensão espacial do poder:

Não há influência que seja exercida ou poder explícito que se concretize sem que seus limites espaciais, ainda que às vezes vagos, igualmente sejam menos ou mais perceptíveis. Mesmo quando se exerce o poder a grandes distâncias, por meio das modernas tecnologias de comunicação e informação, o alvo ou destinatário nunca é um grupo social “flutuando no ar”, mas sempre um grupo social em conexão com um espaço (a ser [des] territorializado, portanto) (SOUZA, 2013, p. 87).

Esses processos de (des)territorialização<sup>6</sup> não acontecem de maneira despropositada, mas trazem consigo uma intencionalidade ou uma ação programada. Conforme Raffestin (1993) sempre que se territorializa um espaço há um interesse subjacente, considerando que esse pode variar, assim como variam os atores territorializantes e, conseqüentemente, os territórios (HAESBAERT, 2014). Deve-se entender que esse processo tem um caráter predominantemente político, porém, sempre envolverá outras dimensões além dessa, sejam elas econômicas (relacionada aos recursos e potencialidades

---

<sup>5</sup> Entendemos aqui que governo não se refere apenas às formas de governar do Estado, já que mesmo em um sistema de autogestão ainda vai existir alguma forma de governo (SOUZA, 2013).

<sup>6</sup> Assim como Haesbaert (2014), defendemos que os processos de (des)territorialização devem ser sempre referidos em mão dupla devido a sua natureza relacional.

produtivas desses espaços) ou culturais (ligadas a identidade dos grupos em relação ao seu espaço).

Dessa forma, é fundamental se evitar o equívoco de se conceber o território através de apenas uma dessas dimensões, pois mesmo uma aparecendo mais ou menos em determinado processo de (des)territorialização, não significa que as demais não estejam presentes. Haesbaert (2014, p. 60) aponta que “[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes amálgamas, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto de significados”. O autor observa que há, em nossa sociedade atual, uma tendência a tratar o território como recurso a ser dominado:

A tendência preponderante – e muitas vezes até mesmo exclusiva – dentro das modernas sociedades capitalistas, especialmente no que se refere à chamada esfera produtiva do capital, é ver o território em termos de dominação (privada) do espaço a fim de controlá-lo e criar valor a partir tanto da especulação com o preço (e a monopolização) da terra quanto dos recursos que ela oferece (HAESBAERT, 2014, p. 60).

Nesse ponto se torna necessário ressaltar, assim como Souza (2013), que essa perspectiva não têm intenção de menosprezar as questões materiais ligadas a parcela de espaço em que se projeta a ação territorializante e, que servem de motivação para essa ação e para a manutenção dos territórios mas, sim, dissipar qualquer confusão do território com o substrato espacial material. “Diversamente do substrato, os territórios não são matéria tangível, palpável, mas sim campos de força” (SOUZA, 2013, p. 89). Tem a duração de sua existência limitada ao longo do tempo em que existirem as relações sociais de que eles são projeções espaciais (SOUZA, 2013).

O autor aponta que a definição de território é, principalmente, pelo poder, mas não há nesse pensamento nenhuma intenção de menosprezar a materialidade do espaço ou mesmo a dimensão simbólica das relações sociais, já que todas essas dimensões do processo territorializante, assim como suas motivações estariam fortemente relacionadas: “A conexão entre “campos de força” quer são os territórios, de um lado, e a materialidade que lhes serve de referência e suporte, de outro, é cristalina, de tal sorte que aventar qualquer espécie de “desvinculação” entre o território e o substrato não passaria de um rematado disparate” (SOUZA, 2013, p. 90).

Nesse sentido, o autor também indica que a confusão entre o território e o substrato material seria um tanto equivocada, assim como pouco fecunda, como a confusão do mesmo com o lugar, tendo em vista que um conceito não precisa necessariamente dar conta de todas as dimensões da realidade. Souza (2013) aponta que a confusão entre substrato espacial material e território em qualquer medida, equivaleria a uma “coisificação do território”:

Confundir, menos ou mais conscientemente, território e substrato espacial material equivale a “coisificar” o território, fazendo com que não se perceba que, na qualidade de projeção espacial das relações de poder, os recortes territoriais, as fronteiras e os limites podem todos mudar, sem que necessariamente o substrato material que serve de suporte e referência material para as práticas espaciais mudem (SOUZA, 2013, p. 90).

Souza (2013) argumenta que essa seria uma confusão que não foi cometida apenas por uma analista individual, apontando a existência de um filtro ideológico nessa abordagem coisificante do território. O autor ressalta o fato de autores clássicos terem “coisificado” o território e de haver colaborado com “[...] isso, poderosos fatores ideológicos em jogo” (SOUZA, 2013, p. 91). devido a esses mesmos fatores, muito pesquisadores ainda usam até hoje território quando pretendem se referir ao espaço geográfico, deixando entrever o principal aspecto definidor deste conceito, ou seja, o poder.

O uso do território nessa perspectiva condiciona seus recortes, fronteiras e limites ao substrato espacial material, não ocorre de maneira despretensiosa e, está relacionado a outra abordagem que pode ser considerada problemática, já que “[...] historicamente se associa intimamente ao anterior e o condiciona, foi, também entre os clássicos, a associação exclusiva ou quase exclusiva do termo “território” a um tipo de recorte político-espacial específico: aquele definido pelo Estado-nação” (SOUZA, 2013, p. 91).

Essa forma de proceder trouxe impactos no modo como o conceito de território foi concebido e, como grande parte dos estudos privilegiou apenas uma fonte de poder na produção de dinâmicas territoriais, assim como também se

[...] tornou difícil descolar o emprego da palavra “território” das necessidades ideológicas específicas vinculadas à legitimação dessa fonte de poder, mediante a construção de um discurso de enaltecimento e, na esteira disso, de total privilegiamento analítico-conceitual do “território pátrio”, do “território nacional” (SOUZA, 2013, p. 92).

Na perspectiva de autores clássicos que, de certa forma, contribuíram

para a evolução dessas concepções acerca do território, podemos citar o geógrafo alemão Friedrich Ratzel que, de acordo com Saquet (2007), foi buscar nas ciências naturais as bases de construção do seu conceito de território, entendendo-o como recurso (solo, água, clima), e estudando as influências da natureza sobre os grupos humanos. Em sua obra, o autor apresenta as relações entre povo e o território como subordinadas ao Estado, defendendo a ideia do solo como elemento fundamental para o Estado e sua unidade, inclusive o crescimento territorial.

Para Souza (2013) a associação da “coisificação” do território e sua atribuição ao poder do Estado-nação fica explícita na obra de Ratzel, já na forma como o autor o trata, sempre se referindo ao *boden* (solo). Assim, nesta perspectiva, esse seria imóvel e, através da relação com o povo, teria a função de dar coerência material ao Estado. Essa abordagem não seria um acaso, já que a sua teoria se desenvolve no contexto de consolidação e expansão do Estado alemão, refletindo assim as preocupações do autor com tais questões (SAQUET, 2007).

Outra abordagem que associa as dinâmicas de produção de territórios quase que exclusivamente às relações de poder advindas do Estado, foi feita pelo geógrafo francês Jean Gottmann:

Território é uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Descreve a arena espacial do sistema político desenvolvido em um Estado nacional ou uma parte deste que é dotada de certa autonomia (GOTTMANN, 2012[1975], p. 523).

Em sua abordagem, o autor considera o território como uma junção ideal entre o espaço e o político, sendo o Poder<sup>7</sup> o componente fundamental para a sua definição. O autor não desconhecia modos de pensar o território e, conseqüentemente de poder, porém, preferiu dar ênfase aos formatos territoriais advindos da atuação política do Estado-nação para a formulação de suas teorias. Era esse o objeto da sua preocupação.

Cabe ressaltar que, a partir dessas ideias, o Estado passou a ser entendido como um ator territorializante hegemônico, o que trouxe diversos

---

<sup>7</sup> Nos referimos aqui ao poder institucional que emana das formas de governar advindas do Estado (RAFFESTIN, 1994).

impactos:

Não há dúvida de que o Estado se projetou como um padrão universal e exclusivista de territorialidade, a ponto de impedir qualquer outra forma de organização político-territorial ou, pelo menos, fundando uma escala ou forma de recorte espacial sempre hegemônica frente às demais (HAESBAERT, 2014, p. 128).

O autor adverte para não considerarmos o Estado como um ator eminentemente territorializador, esquecendo sua natureza desterritorializante:

Isso não nos impede, contudo, de considerar uma espécie de dialética territorializadora-desterritorializadora em que esses processos estão imersos. Longe de uma realidade estática, obviamente os Estados – e seus territórios – são entidades dinâmicas e historicamente construídas. Cabe então, em primeiro lugar, questionar esse papel eminentemente territorializador do Estado, mostrando que, ao ignorar a indissociabilidade entre as dinâmicas de territorialização e desterritorialização, muitos autores esquecem a profunda natureza desterritorializadora do Estado. (HAESBAERT, 2014, p. 129).

O Estado “[...] antes de comandar processos de reterritorialização, é o grande agente desterritorializador” (HAESBAERT, 2014, p. 130). Cabe pontuar que, apesar da eminente crise que o Estado vem passando desde os anos 1980, ele vem se ressignificando, assim como vêm reconfigurando sua atuação e seu papel reterritorializador. Portanto, não se pode ignorar a importância do Estado como ator territorializante, mas seria errôneo focar apenas nesse *locus* de referência discursiva, que tem se mostrado muito confortável para os geógrafos de formação, seja na construção do seu objeto de pesquisa ou no ambiente de trabalho, na formulação de suas ideias (SOUZA, 2013).

O que ocorre em contrapartida a esse privilégio do Estado, como principal escala de análise, é que se tem dado proporcionalmente bem menos atenção aos ativismos sociais e movimentos emancipatórios, conforme alerta Souza (2013). O autor afirma que isso está relacionado à forma tradicional de se conceituar território e também de se empregar essa palavra, em grande medida “[...] ou se pensa no “território” como sinônimo de espaço geográfico, ou se trata o território como espaço propriamente político, mas privilegiando-se o Estado-nação e suas divisões político administrativas” (SOUZA, 2013, p. 99). Nesse sentido, Haesbaert (2014) aponta a necessidade de considerarmos outras formas de poder além da do Estado:

Não podemos, entretanto, ficar de tal forma obcecados por esse macro-poder do Estado ou das grandes organizações ilegais a ponto de ignorar os micropoderes, como diria Foucault, onde não apenas esse macropoder é legitimado e outros micropoderes heterônomos brotam com força semelhante, mas também onde podem ser gestados movimentos sociais de resistência, articuladores de territórios/territorialidades mais alternativos ou mais autônomos (HAESBAERT, 2014, p. 147).

Daí a importância de uma abordagem que emancipe o território tanto da sua “coisificação” quanto da perspectiva vinculada unicamente ao poder do Estado-nação, pois isso possibilitaria um maior refinamento do conceito, que só traria benefícios às diferentes áreas da pesquisa sócio espacial (SOUZA, 2013). Isso representaria uma quebra dos grilhões ideológicos e teóricos, que permitiria enxergar o espaço social de forma multifacetada, onde o território seria uma de suas facetas. O autor aponta que essa ampliação dos nossos horizontes analítico-interpretativos e a flexibilização do uso do conceito de território nos possibilitariam estudos “[...] também de movimentos sociais e suas organizações, protestos menos ou mais efêmeros, grupos de jovens, quadrilhas de criminosos e por aí vai” (SOUZA, 2013, p. 100).

Quando nossas análises passam a priorizar esses sujeitos – até então negligenciados – e suas diferentes formas de resistência, podemos compreender a “[...] multiplicidade de territórios/territorialidades que podem ser desenhados, numa visão muito mais complexa da relação entre poder e espaço, dentro do movimento contemporâneo de des-territorialização do Estado” (HAESBAERT, 2014, p. 148). Assim, cabe uma virada nas perspectivas analíticas, considerando essas “outras” territorialidades, sem excesso de otimismo e sem dissociá-las da territorialidade do Estado, que ainda é hegemônica (HAESBAERT, 2014). Porém, não se pode ignorar as conquistas que esses movimentos já obtiveram, podendo afirmar “[...] que eles podem ser o embrião, a partir “de baixo”, de uma transformação positiva e mais ampla – sobretudo, neste caso, mais múltipla – da territorialidade do Estado” (HAESBAERT, 2014, p. 148).

Nesse sentido, busca-se abordar o conceito de território em uma perspectiva diversa, podendo ser aplicado em diferentes escalas e situações, “[...] inclusive àquelas do cotidiano, tradicionalmente negligenciadas pelas pesquisas geográficas, com sua tradicional predileção pela visão de sobrevoo” (SOUZA, 2013, p. 103). A escala do cotidiano permite um olhar muito mais

diversificado quando se trata dos territórios, proporcionando o contato com “[...] realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais.” (SOUZA, 2013, p. 103).

Portanto, a abordagem do conceito de território, a partir dessa perspectiva liberta de dualidades e equívocos reducionistas, é o que possibilita a apreensão das dinâmicas territoriais da escola, a partir de sua multiplicidade, o que implica em considerar a ação territorializadora de sujeitos outros, que não propriamente o Estado. Para tanto, a abordagem multiescalar mostra-se fundamental, pois a partir dela torna-se possível vislumbrar as diversas dimensões dos fenômenos envolvidos na construção e manutenção desse território.

Antes de adentrar mais nas questões acerca das dimensões territoriais da escola cabe pontuar que, no presente trabalho, partimos da ideia de escala geográfica, que difere da escala cartográfica, considerando que essa última se refere exclusivamente à representação de distâncias espaciais em mapas e produtos cartográficos. Já a escala geográfica é produzida socialmente, sendo que emerge a partir do olhar do pesquisador para um determinado fenômeno espacial, o que permite a apreensão de suas diferentes dimensões. Conforme varia a escala analítica para esse fenômeno, também variam as dimensões que serão reveladas.

Portanto, a multiescalaridade (chamaremos assim aqui) se refere à apreensão de um fenômeno a partir de mais de uma escala, o que abre as possibilidades analíticas de suas dimensões. No caso do processo de ocupações escolares, a multiescalaridade possibilita apreendê-lo a partir de uma trama de relações de poder que envolvem a ações coordenadas por sujeitos/grupos em diferentes escalas. Dentre essas destaca-se a ação dos grupos ligados ao capitalismo internacional, cuja atuação se dá em escala global adentrando de forma vertical nos mais diversos espaços, e influenciando em sua organização política, econômica e territorial. Essa incide na escala do Estado Nacional, principalmente, materializando-se nos órgãos governamentais, através das ações políticas e normativas que impactam as escalas inferiores.

Assim, a atuação conjunta desses dois atores é capaz de influenciar na organização dos territórios em escala local, através da efetuação de uma agenda

de reformas políticas que atende aos interesses desses grupos hegemônicos, sendo essa definida a partir da posição que o Brasil ocupa no sistema capitalista. É através dessas reformas e normativas, que esses sujeitos adentram o território escolar, onde vão se defrontar com outros sujeitos cujas ações se dão em escala local, como os estudantes, professores e a comunidade escolar. São esses sujeitos, através de suas ações, e disputas de poder cotidianas que vão dotar a escola de sentidos territoriais, que tem como características principais a diversidade e a multiplicidade.

Quando as dinâmicas comuns à escola passam a ser ameaçadas por forças externas, esses sujeitos do cotidiano tendem a se organizar criando dinâmicas de cooperação e solidariedade. Nesse sentido, as ocupações se mostraram como um movimento que resulta dessas pressões sobre o cotidiano escolar e a definição de seus sentidos territoriais. Os estudantes aproveitaram o potencial dessas relações de solidariedade para iniciar um processo de resistência, a partir da territorialização na escola, que se mostrou como um espaço estratégico na produção de dinâmicas de apropriação e de disputas de poder, o que resulta em possibilidades diversas de territorialização.

Dessa forma, para a apreensão das dinâmicas que envolvem o processo de ocupações das escolas públicas em suas diversas dimensões, se fez necessário olhar para a escola, seus, atores e relações a partir de uma perspectiva multiescalar, considerando que a abrangência desse movimento, e a escala de atuação de cada ator implicado define as possibilidades de territorialização do espaço escolar.

### 1.3 – O TERRITÓRIO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA RELACIONAL

As possibilidades de territorialização do espaço escolar tornam-se possíveis, à medida que o entendemos como potencializador do encontro entre diferentes atores, cujas ações apresentam um sentido espacial, pois são orientadas em relação a esse espaço, mesmo que inconscientemente. As intencionalidades, subjacentes às mesmas são diversas e contraditórias, o que resulta em disputas de poder entre os diferentes atores. Portanto, devemos entender que esse espaço está em um constante processo de redefinição de

seus sentidos territoriais, o que só se torna possível à medida que entendemos que o espaço não é estático, e se encontra em um processo constante de (re)construção (MASSEY, 2015).

Pereira (2012) aponta que foi através do diálogo entre diferentes áreas das ciências e principalmente a Geografia e a Pedagogia, que se deu o reconhecimento da existência de uma “[...] certa espacialidade em todas problemáticas de corte educativo que preocupam os distintos atores do mundo escolar” (PEREIRA, 2012, p. 175), o que possibilitou a aceitação do caráter espacial das mais distintas situações que envolvam a escola.

Na concepção do autor, as ações efetuadas pelos sujeitos envolvidos nestas, estariam se ligando constantemente a um sistema de objetos “[...] através de relações que a maior parte das vezes são contraditórias com os fins que as promovem” (PEREIRA, 2012, p. 176), o que acaba por dotar essa espacialidade educacional de um referencial na condição de multiplicidade, “[...] na qual se constitui e restitui o sujeito em ação com um meio externo [...]” (PEREIRA, 2012, p. 176).

Nesse sentido, pode-se observar que a escola reúne características espaciais capazes de potencializar diversos processos, inclusive do encontro de aprendizes e professores, considerado “[...] o contexto no qual se realiza a história e o lugar da possibilidade educativa” (PEREIRA, 2012, p. 177). Portanto, precisamos reconhecer a importância das relações diversas na construção desse espaço:

Na escola abundam relações e essas são as que definem a espacialidade: relações de controle, relações de autoridade, relações discursivas, relações de gênero, relações de poder, relações de produção, relações de resguardo, relações de reciprocidade, etc. Elas definem a morada escolar e portanto se habita nelas de uma forma particular. Às vezes negando-a, outras resistindo-as e inclusive aceitando-as. (PEREIRA, 2012, p. 177).

A aceitação sem questionamentos das relações que ditam o habitar no espaço escolar se mostra como algo extremamente problemático, pois se trata de acatar as dinâmicas escolares como neutras e assépticas. “Aceitando, em conclusão, que o mundo escolar não é potência, que o mundo escolar se constrói por um fluxo natural” (PEREIRA, 2012, p. 178). Dessa forma o autor indaga:

Quais são essas moradias que são aceitas, legitimadas e

reconhecidas como as únicas possíveis, e que se expressam em trajetórias únicas para cada um dos atores educativos? Quais são essas moradias, expressões espaciais, que finalmente terminamos construindo, às vezes sem querer, e que se constituem na geografia implícita que legitimamos cotidianamente em nossas práticas educativas e didáticas? (PEREIRA, 2012, p. 178).

Concordamos com o autor acerca de tais indagações, principalmente, quanto ao fato da naturalização de determinadas expressões espaciais, através das práticas inseridas no cotidiano escolar. Mas indo além dessa constatação, entendemos essas práticas como constituintes das dinâmicas territoriais da escola, admitindo que essas se constroem por meio das relações – sua multiplicidade, de suas contradições, das disputas e conflitos – que nelas estão inseridas, sendo que:

[...] se produz escola também através destas relações, que condicionam de maneira permanente os sujeitos em termos das lógicas que orientam sua ação e em termos das capacidades que tem para legitimar suas decisões. Neste contexto, a escola territorializada não é mais que um terreno de disputas onde cada indivíduo produz a partir de uma escala específica, um conjunto de interrelações que condicionarão por sua vez os jogos de poder. (PEREIRA, 2012, p. 182).

Assim, a experiência da escola estaria inserida em um campo (ou jogo) do poder, onde o espaço seria um indicativo do mesmo, em suas formas visíveis e mesmo nas dinâmicas ocultas. (PEREIRA, 2012). Sobre tais dinâmicas e disputas Arroyo pontua:

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a elas é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos. (ARROYO, 2013, p. 12).

Toda essa vivacidade de disputas (sociais, culturais e políticas) envolvendo a escola ocorre internamente, mas também no seu exterior e recaem, geralmente, sobre a função da escola e das práticas educacionais que lá se estabelecem.

Para Silva e Azevedo (2019), as escolas podem ser vistas como um campo de força de uma relação dialética entre “[...] os interesses econômicos de uma sociedade capitalista, preocupada com uma educação reprodutivista e para

formação de mão-de-obra e os objetivos pedagógicos, de uma educação reflexiva e emancipadora” (SILVA e AZEVEDO, 2019, p. 56). Os autores ainda destacam que:

[...] essas esferas não são as únicas que disputam por um poder nas instituições escolares, elas se desdobram em diversos atores que agem e se relacionam na escola. Neste campo de forças se inclui as Políticas Públicas como currículo e resoluções e todos os agentes presentes na escola, como os alunos, professores, direção, pais e funcionários. (SILVA e AZEVEDO, 2019, p. 56).

É dessa correlação de forças, entre os atores que disputam o poder nas instituições escolares, que emerge seu caráter territorial diverso. Nesse sentido, quando órgãos governamentais criam normativas com vistas a incidir na organização do trabalho escolar, existe uma tentativa de inserir um novo estatuto territorial nesse espaço. Porém, esse só será significado de fato, a partir das práticas dos sujeitos que vivenciam esse espaço cotidianamente. Portanto, olhar para o cotidiano escolar se faz fundamental para a apreensão do seu caráter eminentemente político, e as diferentes formas de resistência que emergem nas relações entre os atores escolares.

### 1.3.1. A importância das relações no cotidiano escolar: apropriações e atribuição de sentidos

Quando nos referimos a importância do cotidiano, na análise das dinâmicas do espaço escolar, partimos da ideia de que a vida cotidiana se refere a vida de todos os homens, que todos vivem independente de sua posição na divisão intelectual do trabalho (HELLER, 1989). Uma reprodução de tempos e ritmos do qual ninguém escapa completamente, ou tão somente vive nela, cujos significados são definidos pelo contexto histórico e social.

Para Carvalho (2005) esse cotidiano tem sido o foco de atenção das intervenções do Estado e da produção capitalista de bens de consumo, pois representaria um espaço modulado por ambos para tornar o homem um autômato, que é impossibilitado de construir sua condição de sujeito, de cidadão em nome de um consumismo voraz e obediente. Ou seja, tanto para o Estado, quanto para a produção capitalista o cotidiano representaria uma fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado (CARVALHO, 2005). Porém, o cotidiano não se refere apenas a essa continuidade alienada de

ritmos de vida. Torres (2005) ressalta que o cotidiano também se destaca por permanentes micro-rupturas e desvios práticos, o que demonstra sua abertura para a transformação, sendo a partir dessas micro-rupturas, desses desvios práticos potencializados pela criatividade de professores e alunos que vão surgir as possibilidades inventivas, que perpassam as relações que são estabelecidas no espaço escolar.

É nesse sentido que entendemos o cotidiano escolar, sendo construído a partir de uma dimensão que é normativa e ditadora de ritmos, mas também pela transgressão entre os sujeitos sócio-culturais que o habitam. Sobre essa questão Dayrell (1996) afirma:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Lopes (1995) aponta que, apesar das práticas do cotidiano escolar estarem inseridas em um ambiente institucional e, por isso, estarem sujeitas às lógicas de fixidez espaço-temporal, as relações que ocorrem em cada escola – relações de apropriação social desses espaços – apresentam a possibilidade de condicionar as práticas sócio-culturais “[...] abrindo-lhes ou fechando-lhes possibilidades, mas atualizando sempre os constrangimentos institucionais a que se encontram sujeitas. (LOPES, 1995, p. 100).

Tendo em vista tais questões pode-se afirmar que a escola possui uma dualidade que lhe é inerente, entre o controle disciplinar imposto pelas normas e como espaço da diversidade, de encontros cotidianos entre atores variados, pertencentes a realidades sócio culturais diversas. Essa espacialidade influencia de forma diferente as relações sociais e os modos como os diversos sujeitos sociais constroem e usam a escola. Seus referenciais estão de acordo com as visões, projetos e interesses de cada sujeito e/ou de um determinado grupo. Assim entende-se que:

A espacialidade associa-se, então, a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possui centros de atração mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam

estranheza e distancia: locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se dominam e onde se domina e locais onde se é dominado; locais que se "conquistam" e locais que se "defendem"; locais de "repressão" e locais de "emancipação"; locais de presença obrigatória e locais "facultativos" ou "optativos", locais de "desejo" e locais que não se desejam; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias) [...] (LOPES, 1995, p. 101).

Cabe destacar que a escola brasileira nem sempre teve que lidar com essa diversidade de concepções de mundo e formas de apropriação do espaço, já que durante a maior parte do seu tempo de existência foi destinada para a formação das elites do país. Esta instituição foi alterada lentamente, sendo que faz poucas décadas que a educação passou por uma reelaboração, destinando-se a outras classes sociais, o que não significa ampliação da facilidade de acesso.

Ao pesquisar o histórico da educação pública no município de São Paulo, Sposito (1992) evidencia que essa situação perdurou por muito tempo, já que ainda nas primeiras décadas do século XX a educação ainda segregava determinados setores sociais e possuía um caráter propedêutico, preparando para o ingresso no ensino superior – geralmente realizado em outros países – em escolas privadas, ou seja, não era uma escola destinada à classe trabalhadora. Essa situação se alterou, gradativamente, no início dos anos 1950, conforme é intensificada a demanda popular pela ampliação das vagas em escolas públicas. Uma das maiores causas foi o aumento da população urbana e, conseqüentemente, da população em idade escolar na metrópole. De acordo com a autora:

Um dos grandes fatores responsáveis pelo aumento da população do município foi a migração intensa, apresentando níveis significativos durante a década de 50. As correntes migratórias convertendo São Paulo em região concentradora de mão-de-obra, tornaram-se responsáveis, em grande parte, pela formação de núcleos periféricos que, em breve espaço de tempo, provocaram mudanças na fisionomia da cidade. Sendo grande parte do contingente de migrantes composto por crianças que, em sua maioria, nunca haviam passado pela escola, seria natural que as pressões por mais vagas se avolumassem a partir da década de 40, tornando-se mais expressivas no decênio seguinte. (SPOSITO, 1992, p. 33).

A autora aponta que, diante dessa intensificação, as escolas se tornam insuficientes para atender a quantidade de crianças em idade escolar, fazendo o poder público recorrer a planos emergenciais para dar conta de incluir esses

alunos.

O que se pretende apontar aqui, não são apenas os aspectos técnicos desse ou de outros exemplos de ampliação na oferta de vagas em escolas públicas e sim a importância que a mobilização popular teve, não apenas na demanda por mais vagas, mas também na gradual abertura, da escola, para as camadas populares e para o entendimento da educação como direito de todo cidadão brasileiro. Essa entrada de alunos da classe trabalhadora nas escolas causou uma série de reações, que resultaram em situações extremamente complexas, aumentando as pressões feitas por atores que desejavam e ainda desejam disciplinar e controlar esse cotidiano escolar.

Dayrell (1996) afirma que quando os jovens chegam na escola, o sistema – e até mesmo alguns professores – tende a considerá-los como alunos, sem considerar suas distinções de raça, gênero, – optou-se pela utilização do termo gênero por se enquadrar melhor ao que buscamos explicitar – idade, origem social e experiências. Isso influencia no entendimento dos professores e faz eles verem a escola “[...] como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p. 138). Esses conhecimentos são transformados em objetos ou coisas a serem transmitidos aos alunos visando o desempenho em avaliações, desconsiderando, em grande parte, a possibilidade de se fazer o diálogo entre conhecimento escolar e as experiências e vivências cotidianas dos alunos a fim de que os primeiros sirvam de chave de leitura e entendimento crítico do mundo.

Dessa forma, a partir do discurso de uma escola única ou de sua democratização, se assenta uma forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos de aprendizado. Essa concepção tem influência no conjunto de ações educativas que ocorrem dentro da escola, instrumentalizando a educação, como se essa fosse reduzida a tal transmissão de informações e homogeneizando os alunos que, segundo o autor, passam a ser apreendidos principalmente pela dimensão cognitiva (DAYRELL, 1996). Desconsidera-se em tais lógicas que esses jovens são resultado de processos educativos mais amplos e que ocorrem através de suas vivências socioculturais cotidianas (DAYRELL, 1996). Então esses alunos podem:

[...] personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a

grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Isso leva a compreender os jovens em questão como “[...] sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um” (DAYRELL, 1996, p. 141). Esses projetos individuais são elaborados e expressos a partir dessa diversidade sociocultural e a escola também faz parte desses projetos.

Portanto, cabe destacar que essa escola que passa pelos projetos dos alunos é polissêmica, ou seja, possui diversos sentidos, não podendo ser considerada como um dado universal ou com um sentido único, principalmente, se esse for definido pelo sistema (DAYRELL, 1996). Essa construção de sentidos escolares se dá cotidianamente, no encontro entre os atores que habitam o espaço escolar, como alunos, professores, e equipe administrativa, mas também envolvem outros atores que projetam suas ações em relação ao espaço escolar. Dentre eles destaca-se a ação do Estado como formulador de políticas e normas escolares e a comunidade onde a escola está inserida, que atribui sentidos para a mesma em seus projetos coletivos.

### 1.3.2. A disputa de sentidos territoriais é atravessada pelos diferentes projetos e concepções de escola

Primeiramente destacamos que sentidos a escola contemporânea vem assumindo para os jovens, considerando que essa deixa de ser o eixo organizador de experiências e passa a funcionar como um campo influenciado por interesses internos e externos (RAMOS, 2017), o que faz com que a relação desses jovens com essa instituição se constitua de forma dual: entre o reconhecimento de sua importância como instituição no processo de formação para a construção do futuro – principalmente profissional – e, por outro lado, a perda de parte do seu sentido. As experiências vivenciadas pelos mesmos nesse espaço, está muitas vezes desconectada daquelas que esses jovens vivenciam

em sua vida cotidiana.

Essa desconexão está relacionada ao fato da escola, como instituição, não considerar a questão do poder e, menos ainda “[...] deseja revelar sua visão de totalidade – sua proposição de mundo – sua visão ideológica” (PEREIRA, 2012, p. 182). Há um esforço para retirar a importância do conflito e da controvérsia como potencializadores das lógicas territoriais inseridas na mesma. Nesse sentido, a escola ao mesmo tempo “[...] coroa a rotina e a mecanização, como quadros nos quais deve se erigir o conjunto de relações com o meio e condena a dissidência com as penas do inferno” (PEREIRA, 2012, p. 183). Portanto:

Os estudantes somente podem construir experiências de relação com o meio que não vão contra aquela rota que foi definida como válida: a do comportamento silencioso, a do estudo sigiloso, a da estética que julga, a do valor universal, a da corporização virtuosa, a da competitividade sã, a do mérito possível, a da ascensão à medida-esperada, a de uma competência normalizada. Por este trajeto se constrói um único acontecer, uma única morada, um único espaço (PEREIRA, 2012, p. 178).

Dessa forma, emerge na escola uma configuração espacial que produz o que Santos (2002) nomeia de ausências, que se dão através do desperdício das experiências sociais (cotidianas) e, nesse caso, da negação dos tempos e espaços dos alunos que nela chegam, ignorando a riqueza das contribuições que a potência criativa da juventude pode dar para a construção de uma escola mais democrática e adequada aos anseios desses sujeitos.

Atualmente observa-se o avanço de projetos educacionais que podem acentuar esse *status* de silenciamento. Tais projetos se assentam sobre uma ideia meritocrática que busca hierarquizar os alunos a partir do seu mérito, como se o esforço individual fosse capaz de eliminar as desigualdades sociais, étnicas, sexuais etc. que caracterizam os indivíduos (RAMOS, 2017). Nesse sentido, a autora observa que essas ideias tem criado um clima de competição nas escolas, onde muitas vezes o professor é levado a assumir um papel de seletor social, “[...] passando os conteúdos escolares a funcionar como suportes de seleção, enquanto os estudantes trabalham principalmente pela recompensa da nota” (RAMOS, 2017, p. 75). Esse processo:

[...] contudo, não está condicionado pelo nível dos alunos, mas pelo limiar de excelência que é constantemente reajustado para o atendimento de demandas oriundas da conjuntura em que se

insere a escola enquanto instituição social. Como resultado, tem um contingente de vencidos desprotegidos do desprezo dos vencedores. (RAMOS, 2017, p. 75).

Como resultado disso temos alunos que passam a experimentar, na escola, a sua própria nulidade, interiorizando suas limitações que são convertidas em estigma, fazendo-os aceitar sua “sorte” e os julgamentos que recaem sobre eles os invalidando (RAMOS, 2017). Isso os leva a abandonar o sistema ou a protestar contra tais lógicas. Outro fato a se atentar, é o avanço das lógicas de controle na escola que recaem, principalmente, sobre o comportamento dos jovens, a partir da imposição de conhecimentos que os levem a se engajar em uma escolaridade que seja útil para a inserção nas lógicas da sociedade de mercado.

Na perspectiva de Deleuze (1992) isso faz parte de um processo de substituição do modelo social de confinamento disciplinar para o de uma sociedade de controle, que adapta os mecanismos presentes nas antigas sociedades de soberania, gerando um regime que amplia “[...] formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola” (DELEUZE, 1992, p. 04), ampliando o domínio da empresa sobre todos os modelos educacionais. Isso está expresso nas formas de organização institucional da escola, inclusive na organização do seu espaço. A respeito dessas configurações espaciais Dayrell (1996, p. 142) afirma:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 142).

Essa configuração é pensada para levar as pessoas em seus corredores para um mesmo destino, a sala de aula, considerada o *locus* central da prática educacional (DAYRELL, 1996). O autor aponta que boa parte da escola é pensada para que haja uma locomoção rápida que, de certa forma, vai contribuir para a função disciplinar.

Essa concepção educativa estreita – reduzida a instrução – fica evidente quando observamos a pobreza em estímulos visuais e a ausência de outros lugares pedagógicos dentro de grande parte das escolas. Não estamos aqui

apontando um determinismo em relação à escola, como se ela sempre fosse um espaço cinzento e asséptico, onde toda vida e forma de pensamento que saia um pouco do padrão esperado deva ser disciplinada. Estamos tentando demonstrar que são as (re)apropriações e relações dos sujeitos que a habitam no cotidiano que a transformam em um espaço rico e plural.

É através dessas (re)apropriações que os jovens vão dotar a geografia escolar e a própria escola de sentidos próprios que, muitas vezes, não coincidem com os objetivos expressos pela instituição. Nesse sentido, os jovens transformam os espaços escolares em locais de encontros e sociabilidade, por mais que esses não sejam incentivados pela escola (DAYRELL, 1996). “A forma de relações entre os sujeitos vai variar também, dependendo do momento em que ocorrem, fora ou dentro da escola, fora ou dentro da sala, numa clara relação entre tempo e espaço” (DAYRELL, 1996, p. 144).

Espaços como os corredores, escadas e o pátio se tornam lugares de encontro, sociabilidade e afetividade, principalmente na hora do recreio que, além de ser o momento da alimentação é onde alunos de turmas diferentes se misturam e criam grupos através de suas afinidades (DAYRELL, 1996). As salas de aula também são espaços de encontros e construção de afetividade, mas com características próprias como salienta o autor:

É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns, etc. É a formação de “panelinhas”, quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os C.D.F., os mauricinhos (DAYRELL, 1996, p. 144).

O autor ainda ressalta que a ocupação dos territórios escolares, coincidem muitas vezes, com o comportamento desses grupos: “[...] a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tornando-se a “turma de trás”, os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a “turma do gargarejo” (DAYRELL, 1996, p. 144). Esses agrupamentos são influenciados pelos critérios de *enturmação* que também definem os alunos que não se encaixam aos grupos ou de alguma forma são excluídos (DAYRELL, 1996).

Para Oliveira (2018), além das dimensões de convivência e sociabilidade, é na escola onde os jovens constituem parte de sua autonomia, já que as interações nesse ambiente possibilitariam aos mesmos fazerem escolhas sobre

questões que lhes dizem respeito e a seus pares, pois têm que arcar com as consequências de tais escolhas. A autora ressalta que essa autonomia nunca é plena, já que não seria incentivada pela instituição e nem muito bem recebida pela maioria dos educadores:

Neste processo, quando os jovens contestam ou discordam das decisões tomadas pelos professores, funcionários ou equipe pedagógica, são vistos como indisciplinados, desinteressados ou problemáticos, o que acaba por ocasionar conflitos que são tratados, em geral, de forma dicotômica, contando de um lado com o grupo adulto – que constrói as regras e acredita que sabe o que é melhor para o indivíduo – e, de outro, com o grupo juvenil – entendido enquanto transgressor e rebelde, que não compreende ou questiona que o estabelecido pelos adultos seja o melhor para eles. (OLIVEIRA, 2018, p. 153).

Destacamos, a partir disso, o fato da sociabilidade juvenil na escola se constituir, em grande parte, através do conflito e da insurgência em relação às normas expressas nesse ambiente. Também deve-se ressaltar que os professores não devem ser vistos como agentes das lógicas de controle, considerando que se encontram em constante conflito em relação aos sentidos atribuídos à escola. Isso se deve ao fato de estarem envolvidos em disputas que incidem sobre os significados da sua função como docentes (ARROYO, 2013).

Assim, observamos que tem sido paulatinamente negado aos professores o seu direito ao reconhecimento de suas histórias e trajetórias docentes, além de suas identidades profissionais estarem sendo cooptadas por um sistema que controla os profissionais e impõe lógicas de ensino com caráter avaliativo e baseadas no mérito (ARROYO, 2013).

Quando esses docentes vão para a sala de aula se deparam, diversas vezes, com sujeitos vindos de condições precarizadas, onde os corpos/existências estão sob constante ameaça seja pela possibilidade do extermínio ou pela falta de condições de se viver uma vida plena (ARROYO, 2019). Assim, os professores se veem obrigados a fazer uma escolha entre manter tais lógicas, através do modelo educacional imposto pelo sistema, ou a dar respostas éticas em relação a esses corpos/vidas ameaçados, exercendo sua criatividade e ousadia imaginativa, garantindo reconhecimento da existência desses sujeitos pertencentes às camadas populares e que estão inseridos no ambiente escolar (ARROYO, 2013).

Para Russo e Oliveira (2018), é através do reconhecimento dessas

existências, dos estudantes, que se estabelece outro tipo de relação extremamente importante, que seria aquela entre o professor e as demandas da comunidade onde está a escola<sup>8</sup>. Isso possibilita muitas vezes uma outra postura educacional, que leva a construção de uma autoimagem positiva para os membros dos coletivos populares que frequentam essas escolas (ARROYO, 2013). Rompe-se assim, com as marcas negativas da segregação urbana que acompanham os alunos, professores e funcionários de escolas presentes em determinados territórios – principalmente os de periferia – e traz consequências para os processos de ensino e sociabilidade (RUSSO e OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, as autoras apontam que a escola também passa a cumprir um papel mitigador dos efeitos da segregação urbana dentro desses territórios.

Oliveira (2018) aponta que não é apenas para os jovens dos bairros periféricos que a escola assume outros contornos ou explicações, já que nela se concentram atividades que vão para além das ligadas ao ensino e aprendizagem, e que são importantes para todos, estejam eles matriculados ou não:

Assim, ao se territorializarem em um bairro periférico as escolas da região ganham sentidos que ultrapassam os aspectos ligados à mera aprendizagem de conteúdos, dado que acabam por serem instituições-chave em vários outros aspectos da vida cotidiana desta população. (OLIVEIRA, 2018, p. 153).

A autora ressalta que isso não incide diretamente na melhora da relação entre escola e comunidade pois, muitas vezes, a primeira perante a segunda acaba representando uma instituição estática, onde se concentram determinados serviços e, se tem, em partes, a presença do Estado. Isso se deve em grande parte pelo fato da instituição não incentivar a participação da comunidade nas questões relacionadas à escola, o que fica demonstrado na ausência de espaços ou horários apropriados para que ocorram debates e o posicionamento dos pais e da comunidade (OLIVEIRA, 2018).

Outro aspecto dessa relação explicitada pela autora é o fato de parte da comunidade, principalmente, os familiares de alunos atribuírem à escola o sentido de espaço de contenção, onde os jovens estariam em relativa segurança e longe do contato com problemas ou da inserção no mundo do crime “[...] delegando para essas instituições o papel de promover a socialização sadia

---

<sup>8</sup> Lembrando que muitas vezes os docentes já moram nessas comunidades onde se localiza a escola em que trabalham, o que torna muito mais próximo o seu contato com as questões da comunidade.

destes sujeitos” (OLIVEIRA, 2018. p. 154).

A escola também assume um papel de extrema importância para a comunidade devido às práticas de solidariedade que ali se desenvolvem. Oliveira (2018) ressalta que essas, voltadas à comunidade onde a escola se territorializa, representam um atravessamento na sua finalidade de transmissão de conhecimentos. Assim, é possível ver no cotidiano escolar ações que “[...] remetem a práticas de solidariedade realizadas no bairro, o que atravessa a finalidade da instituição, proporcionando ensinamentos que transcendem a efetivação do currículo formal” (OLIVEIRA, 2018, p. 155).

Então, a escola assume uma dimensão de grande importância na organização da comunidade, inclusive, por ser considerada como um local de formação que garantiria aos jovens uma maior qualificação profissional e melhores condições de vida no futuro, o que justifica o fato de serem um dos principais motivos para esses jovens darem continuidade em sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2018).

As discussões aqui iniciadas explicitam algumas das dimensões que constituem a diversidade das dinâmicas territoriais mobilizadas no espaço escolar, entendendo que seus sentidos vão para muito além da transmissão de conhecimentos, sendo esses construídos à medida que os sujeitos agem no mesmo. Tendo em vista tais questões, deve-se considerar que os conflitos e as disputas de poder também são parte dessas dinâmicas, e são elas que vão definir possibilidades de territorialização da escola, resultando em um conflito entre diferentes territorialidades, que podem privilegiar o controle e a dominação ou territorialidades insurgentes que rompem com tais lógicas.

A partir disso compreende-se que a emergência dessas territorialidades dissidentes, como as observadas no processo das ocupações, são parte constitutiva do processo de escolarização. Entende-se também que esse não se dá de forma homogênea sendo resultado das contradições, entre os diferentes projetos políticos que permeiam o espaço escolar. Sendo assim, o capítulo seguinte será dedicado a compreender quais projetos estavam em disputa no ano de 2016, e seus possíveis desdobramentos para a organização do espaço escolar, que levaram os estudantes a explicitarem a sua recusa através das ocupações.

## **Capítulo II**

### **CAPITALISMO E LÓGICAS GLOBAIS: a redefinição das dinâmicas territoriais na escola**

#### **2.1. INTRODUÇÃO**

A análise apresentada nesse capítulo, procurou compreender as pautas do movimento de ocupações, e em que medida as mesmas significaram um combate a forças hegemônicas globais, representadas naquele momento pela Reforma do Ensino Médio, que expressava seus interesses em controlar as políticas educacionais e o processo de escolarização, o que demonstra a capacidade que essas forças têm de reorganizar dinâmicas espaciais em escala local através de suas ações.

Para apresentar as dinâmicas espaciais envolvidas nas reformas educacionais, iniciamos o capítulo discutindo a noção de verticalidades e horizontalidades presentes nos trabalhos de Santos (1996, 2000), que apresentam uma perspectiva acerca dessa interação entre atores globais e a reorganização dos territórios em escala local, que é característica do período atual do processo de globalização. Uma dessas formas de interação se dá através da difusão da racionalidade capitalista em praticamente todos os espaços, tendo o neoliberalismo como ideologia principal dessa difusão, que reorganiza as políticas dos países colocando-os em uma posição de subordinação aos atores centrais.

Como nenhuma política social pode ser compreendida isoladamente, na segunda parte do capítulo fizemos considerações acerca do avanço do neoliberalismo como ideologia central do capitalismo, inclusive no Brasil e como isso impactou nas políticas sociais, focando no caráter das políticas educacionais, após os anos 1990. Por fim, na terceira parte apresentamos análises acerca da Reforma do Ensino Médio, conforme ela foi apresentada em 2016, tentamos entender de que forma ela iria impactar na organização das práticas educacionais e do espaço escolar. O entendimento dessa política como fora apresentada em 2016, parte de uma escolha metodológica baseada em Steimbach (2018), que aponta duas razões para essa forma tratamento:

Há duas razões para isso: a primeira (e esta já seria suficiente) é a de que, ao momento das ocupações das escolas em 2016, o texto da política ainda possuía como elemento central a Medida Provisória 746/2016, ou seja, no tempo da ocupação, a política contra a qual se lutava era identificada por esta Medida Provisória; ademais, acrescentamos uma segunda razão para esta escolha, que remonta à preocupação com a maior objetividade possível do conhecimento revelado neste texto – é preciso frisar o caráter pouco democrático desta mudança tão profunda no Ensino Médio de todo o país, porque foi feita através de uma Medida Provisória. Deixar de dar relevo a este segundo dado, inclusive, seria não dar ênfase a uma das principais razões de as ocupações terem existido. (STEIMBACH, 2018, p. 82).

Dessa forma reafirmamos nossa intenção de trabalhar com a política como era, por essa representar o motivo das mobilizações e disputas territoriais envolvidas no movimento de ocupações, além de reafirmar o fato dessa ter sido feita de forma pouco democrática, como apresentado pelo autor.

## 2.2. O AVANÇO NEOLIBERAL NO BRASIL E A OFENSIVA ÀS POLÍTICAS SOCIAIS

Antes de entrar na discussão acerca da Reforma do Ensino Médio, principal pauta do movimento de ocupações, e suas implicações nas dinâmicas territoriais da escola, é necessário inserir o debate dessa e de outras reformas que vêm sendo executadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, no contexto de expansão da atuação, em escala global, de atores ligados ao capital internacional. É cada vez mais frequente a presença e influência desses atores nas decisões de governos dos países em desenvolvimento ou considerados à margem do sistema, sendo o neoliberalismo um dos principais vetores de difusão dessa racionalidade capitalista.

Nas últimas décadas, o Brasil, assim como os demais países da América Latina, vem passando por um avanço das lógicas neoliberais sobre praticamente todas as esferas políticas e sociais. Em uma primeira análise pode-se afirmar que a grande intenção, por trás disso, é a viabilização das condições necessárias para a reconfiguração do capitalismo em uma nova fase, para qual é fundamental para o capital internacional manter obedientes as economias dos países da periferia do sistema.

Sobre o neoliberalismo, Paulani (2006) o apresenta como doutrina

política<sup>9</sup> que está diretamente relacionada com as ideias de economistas conservadores, crédulos nas insuperáveis virtudes do mercado. Congregaram esforços a fim de planejar estratégias para combater o Estado de Bem-Estar Social e as regulações e intervencionismos que atingiam o sistema capitalista desde o pós-Segunda Guerra Mundial. Busca assim, criar as bases para uma renovação do capitalismo, que resultaria em um sistema duro e livre de regras (PAULANI, 2006), tendo em vista que, para esses economistas, o igualitarismo e o intervencionismo estatal destruíam a liberdade dos cidadãos e as condições plenas de concorrência.

Nesse sentido, para que fosse possível alcançar um estágio onde o mercado pudesse atingir suas plenas virtudes defendidas por esses economistas, e passasse a comandar plenamente todas as instâncias de reprodução material da sociedade, seria necessário:

[...] limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considere essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. (PAULANI, 2006, p. 71).

Posteriormente são incluídas a essas prescrições uma série de regras acerca da pilotagem de juros, câmbios e finanças públicas, o que segundo Paulani (2006) contraditoriamente dotaria a política neoliberal de características de uma *Business Administration* de Estado, onde se administra o Estado como um negócio. Nesse primeiro momento, as ideias neoliberais passaram por um movimento de expansão e difusão, porém, ainda eram consideradas incipientes, sendo desdenhadas pela principal corrente do pensamento político e econômico (PAULANI, 2006). Segundo a autora, é só no final da década de 1970 que passaram a existir condições para que a política neoliberal se tornasse

---

<sup>9</sup> Neves (2004) aponta que não é errôneo se referir ao neoliberalismo como doutrina ou ideário. Porém essa perspectiva pode nos levar a considera-lo como uma falácia, uma fraude ou um discurso enganoso. O que pode ser perigoso pois nos leva a subestimar, ou mesmo desconsiderar a sua força ideológica, capaz de imprimir ao neoliberalismo uma materialidade, e também desconsiderar o histórico de sua consolidação.

dominante e seu receituário de política econômica fosse aplicado. Segundo Paulani:

[...] foi Margareth Thatcher quem, buscando uma estrutura mais adequada para atacar os problemas econômicos de sua época, descobriu politicamente o movimento [neoliberal] e voltou-se para seu corpo de pensadores buscando inspiração e recomendações, depois de eleita em 1979. Em união com Reagan, ela transformou toda orientação da atividade do Estado, que abandonou a busca do bem-estar social e passou a apoiar ativamente as condições do 'lado da oferta' da acumulação de capital (PAULANI, 2006, p. 76)

Nesse interim, a postura do FMI e do Banco Mundial mudaram repentinamente, em relação aos parâmetros de política econômica, o que representou o avanço do neoliberalismo sobre as instituições e sua dominância política, primeiro no mundo anglo-saxão, e posteriormente na Europa e mundialmente (PAULANI, 2006). A autora aponta que Thatcher descobre, no neoliberalismo, um discurso mais adequado a nova etapa do capitalismo que se iniciava, já que se pretendia defender e justificar práticas mais adequadas a esse momento.

O avanço do neoliberalismo em escala internacional, principalmente, nos países periféricos do sistema, tem relação com a fase histórica do capitalismo, caracterizada como um "regime de acumulação flexível" (PAULANI, 2006). Em termos diretos, se constitui como um movimento de transnacionalização do capital, decorrente de um processo de transformação do sistema produtivo que garantiu "[...] a flexibilidade necessária para que aproveite as oportunidades de acumulação onde quer que elas se encontrem (no setor produtivo, financeiro, nos negócios de Estado)" (PAULANI, 2006, p. 81). Desta forma, foi possível a consolidação do poder econômico e a capacidade oligopolista de grandes grupos de capital mundial, além de permitir que tais grupos considerem o mundo todo como espaço potencial para as suas decisões de produção e investimento. Levantou-se, assim, um movimento de busca por mercados que apresentem melhores condições para a reprodução das lógicas de acumulação.

Nesse contexto de mundialização, o capital internacional elenca o neoliberalismo como ideologia principal, e passa a fomentar e patrocinar a difusão de suas teses (NETTO e BRAZ, 2007), apostando na capacidade de o neoliberalismo criar condições de êxito para essa nova fase do capitalismo. Nesse sentido Netto e Braz afirmam que:

[...] em escala mundial, a estratégia do grande capital visa romper com *todas* as barreiras sociopolíticas, e não somente com aquelas que dizem respeito às suas relações com o trabalho – donde o empenho das corporações monopolistas na inteira *desregulamentação* das atividades econômicas. Até mesmo as defesas alfandegárias que os países centrais mantiveram nas fases anteriores do estágio imperialista (e que hoje mantêm em face dos países periféricos, especialmente de seus produtos agrícolas) são agora consideradas “anacrônicas”: o grande capital quer romper com elas, com a sua “rigidez”, de forma a obter a maior liberdade possível. A pretensão do grande capital é clara: destruir qualquer trava extra-econômica aos seus movimentos” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 238).

No Brasil o neoliberalismo começa a tomar forma de política nas eleições presidenciais, de 1989, quando o país ainda passava por um problema inflacionário que, até então, era percebido como sem solução, porém ainda com esperanças devido as conquistas que se pronunciavam através da Constituição Federal, que havia sido elaborada há pouco (PAULANI, 2006). Nesse contexto o país se dividiu entre o discurso liberal-social de Collor e o discurso popular e democrático de Luís Inácio Lula da Silva. Mesmo com a vitória de Collor não se consegue concretizar muito da agenda liberal de transformações. Foi com a ascensão do até então ministro da Fazenda, do governo que se sucede ao Impeachment de Collor, Fernando Henrique Cardoso, ao cargo máximo do Poder Executivo, nas eleições de 1994, que o país começa a passar por mudanças significativas no sentido da adesão às políticas neoliberais (PAULANI, 2006).

Essas mudanças vieram embaladas em um discurso de modernização do país, o que se concretiza através de um ousado plano de privatizações e da abertura da economia para o mercado internacional. Paulani (2006) aponta, que a empreitada neoliberal no Brasil enfrentava uma série de questões consideradas, pelos economistas da época, como obstáculos para sua efetivação e para alçar o país à condição de emergente. Dentre essas, pode-se citar a intervenção estatal na economia, o aumento de deveres que a Constituição Federal lhe atribui, as políticas de proteção aos credores e empregados e a configuração do sistema previdenciário, que impedia que se alcançasse os ganhos esperados pelo governo neoliberal.

Paulani (2006) ressalta que, a partir do governo Collor até o de Lula, quase todas as transformações necessárias para ultrapassar tais obstáculos foram feitas, em conjunto com uma série de privatizações e a abertura comercial.

Dentro de uma fase de dominância do capital denominada por Netto e Braz (2007) como desnacionalização da economia, que se caracteriza por um período onde o capital internacional buscou fazer “reformas” para retirar do controle estatal empresas e serviços. De acordo com os autores:

[...] trata-se do processo de privatização, mediante ao qual o Estado entregou ao grande capital, para a exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros (siderurgia, indústria naval e automotiva, petroquímica) e serviços de primeira importância (distribuição de energia, transportes, telecomunicações saneamento básico e seguros). Essa monumental transferência de riqueza social construída com recursos gerados pela massa da população, para controle de grupos monopolistas operou-se nos países centrais, mais especialmente nos países periféricos [...] (NETTO e BRAZ, 2007, p. 240).

No Brasil o caso emblemático, foi a venda criminosa da Vale do Rio Doce<sup>10</sup>, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em leilão realizado em 06 maio de 1997. A Vale do Rio Doce era considerada a principal empresa estratégica brasileira no ramo da mineração e infraestrutura. Na época, a empresa foi vendida em leilão por uma bagatela de R\$ 3,3 bilhões, sendo que só as suas reservas minerais eram estimadas em mais de R\$ 100 bilhões.

No contexto contemporâneo, observa-se o desenvolvimento de uma terceira fase do capitalismo, denominada de financeirização do capital (NETTO e BRAZ, 2007). Essa nova fase se caracteriza por uma dominância nas transações financeiras em escala global, propiciada pela manipulação de créditos e ações. Decorrentes da superacumulação e da queda das taxas de lucro industrial ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980 (NETTO e BRAZ, 2007). Isso tudo foi impulsionado pelo avanço de recursos informacionais. De acordo com Netto e Braz:

Propiciados pelos recursos informacionais, que garantem comunicações instantâneas entre agentes econômicos situados nos mais distantes rincões do planeta, esse processo tem suportes na gigantesca concentração do sistema bancário e financeiro. Esta, ao longo dos últimos trinta anos, acompanhou a concentração geral operada na economia capitalista; contudo, teve efeitos específicos, dada a amplitude que as atividades especulativas adquiriram nesse mesmo lapso de tempo: menos de 300 bancos (e corretoras de ações e títulos) globais controlam, em finais do século XX, as finanças internacionais

---

<sup>10</sup> Para mais informações ler a matéria disponível no site do Brasil de Fato em 06 de maio de 2017, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/05/07/venda-da-vale-completa-20-anos-e-foi-um-dos-maiores-crimes-cometidos-contra-o-brasil>

(NETTO e BRAZ, 2007, p. 242).

Também se observa que a ideologia neoliberal continua operando nos mais diversos pontos do sistema, a fim de manter essas condições de dominância, tornando-o hegemônico.

No caso brasileiro, podemos afirmar que o sistema político-econômico contemporâneo está cada vez mais integrado a essa nova fase do capitalismo, e conseqüentemente, pela extensiva influência desses atores ligados a essa “nova direita” neoliberal, com a atuação orientada através de concepções advindas do liberalismo econômico e do autoritarismo social (FREITAS, 2018). No discurso desses atores o liberalismo diria respeito ao nível de regulação do Estado sobre a economia, considerando que ele deva ser mínimo para que seja possível a operação plena do mercado. Porém, o que se observa é justamente o contrário. A atuação do Estado é necessária para o funcionamento do neoliberalismo, conforme aponta Paulani:

Isso não quer dizer, no entanto, como já se tornou lugar-comum, que o Estado hoje seja fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os ‘negócios do Estado’ da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesse específicos (PAULANI, 2006, p. 80).

Assim, o Estado se mostra como o grande viabilizador desse sistema, pois ele se caracteriza como “[...] criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano” (BALL, 2018, p. 02), ocorrendo a estruturação de um Estado competitivo frente aos desafios e oportunidades advindas da globalização. Em outros termos, isso significa que ficaria à cargo do Estado a função de criar condições de crescimento do mercado interno e condições econômicas e extraeconômicas para que esses grupos tenham sucesso na competição internacional, além das condições de ampliação da atuação do setor privado em cada vez mais áreas que, até então, eram de responsabilidade do Estado (BALL, 2018).

Cabe ressaltar que, em termos de política neoliberal, a democracia se mostra como uma forma de manutenção do poder (FREITAS, 2018). “Neste sentido, a democracia é apenas desejável, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo (FREITAS, 2018, p. 14), o que representa uma ameaça significativa aos direitos sociais conquistados, através da luta histórica da classe

trabalhadora. No caso brasileiro isso se torna ainda mais aparente na última década, ao observarmos o avanço de lógicas ultraliberais e conservadoras na política nacional, o que demonstrou a falta de compromisso da burguesia nacional com as instituições democráticas.

Esse avanço ultraliberal deixa entrever, em partes, o contexto antidemocrático que se estabeleceu na política brasileira nos últimos anos, e que culminou no golpe jurídico-parlamentar e midiático ocorrido em 2016<sup>11</sup>, que levou a destituição do cargo da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, sob o falso pretexto de enfrentamento à corrupção. Além de dar o tônus das políticas sociais que se seguem nos anos posteriores ao golpe, cujas reformas representam um retrocesso histórico nas conquistas sociais desde a redemocratização do país, inclusive, em termos de política educacional, essa perspectiva entende que a educação representa um elemento fundamental, para a criação de consenso em torno das lógicas neoliberais, que viabiliza a dominância do capital em praticamente todas as esferas da sociedade.

### 2.2.1. Verticalidades e horizontalidades e o caráter espacial das reformas educacionais

A difusão do neoliberalismo, como principal ideologia política do sistema capitalista, tem garantido aos atores ligados ao capital internacional a permeabilidade necessária para que suas ações possam incidir em qualquer espaço, independente da escala. Sua atuação é combinada com as condições favoráveis criadas pela ação conivente do Estado, que potencializa sua capacidade de reorganizar as dinâmicas territoriais em escala local, o que resulta em crises políticas, sociais e territoriais, tendo em vista que essas lógicas buscam criar uma condição de submissão e controle desses territórios.

Essa atuação é potencializada pela evolução das redes e o avanço das tecnologias de informação, característicos do período atual do processo de globalização, o que lhes garante a fluidez necessária para operar em diferentes escalas, reordenando as lógicas territoriais locais aos interesses globais, em

---

<sup>11</sup>Para entender de fato os desdobramentos do golpe, ler: MACHADO, André Roberto de Arruda; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs). *Golpes na história e na escola: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez Editora/ANPUH-SP, 2017.

nome da racionalidade capitalista. Para explicar tais dinâmicas espaciais, envolvidas nesse processo, Santos (1996, 2000) apresenta as noções de verticalidades e horizontalidades.

Para o autor as verticalidades seriam “[...] vetores de uma racionalidade superior e do discurso pragmático dos setores hegemônicos, criando um cotidiano obediente e disciplinado” (SANTOS, 1996, p. 286). Elas estariam relacionadas a macroatores, que têm a capacidade de definir as modalidades internas de ação de uma determinada área, mesmo estando fora dela (SANTOS, 2000). É a “[...] esses macroatores que, em última análise, cabe direta ou indiretamente a tarefa de organizar o trabalho de todos os outros [...]” (SANTOS, 2000, p. 106). Nesse sentido, as verticalidades tentam adaptar os comportamentos de atores locais aos interesses globais, que estão em processo constante de mudança, o que faz com que ocorra de forma descontinuada, a partir de um ritmo ditado pelo poder de cada macroagente (SANTOS, 2000).

O autor revela que esse papel de regulação das dinâmicas espaciais emerge através da mobilização de pontos do espaço de fluxos<sup>12</sup>. Somando-se a isso, tem a ação dissimulada do Estado, na regulação de todos os seus níveis territoriais (SANTOS, 2000). Sobre essa regulação, o autor aponta que se trata de “[...] uma regulação frequentemente subordinada porque, em grande número de casos, destinada a favorecer os atores hegemônicos” (SANTOS, 2000, p. 106).

Como lugar de incidência dessas regulações temos o espaço banal, que difere desse espaço de fluxos, cujo acesso é limitado a alguns atores. O espaço banal seria o de todos, sejam empresas, instituições, pessoas, é o espaço da vivência. Para o autor:

Esse espaço banal, essa extensão continuada, em que os atores são considerados na sua contiguidade, são espaços que sustentam e explicam um conjunto de produções localizadas, interdependentes, dentro de uma área cujas características constituem, também um fator de produção (SANTOS, 2000, p. 109).

Nesse espaço todos os agentes estão implicados em certa medida, e os tempos (mais rápidos ou mais lentos) seriam imbricados. Nessas condições, “[...]”

---

<sup>12</sup> Entende-se que esse espaço de fluxos tem o papel de integrar determinadas áreas com níveis econômicos e espaciais mais abrangentes, o que ocorre de forma vertical, dependente e alienadora, já que decisões importantes para determinado local passam a obedecer a motivações distantes.

pode-se dizer que a partir do espaço geográfico cria-se uma solidariedade orgânica, o conjunto sendo formado pela existência comum dos agentes exercendo-se sobre um território comum” (SANTOS, 2000, p. 109). É nesse espaço comum onde surgem formas de integração que são resultado de lógicas horizontais de solidariedade, cuja natureza pode ser tanto econômica quanto social e cultural ou mesmo geográfica. Nesse sentido, Santos (1996) apresenta as horizontalidades como “[...] tanto o lugar da finalidade imposta de fora, de longe e de cima, como o da contrafinalidade, localmente gerada” (SANTOS, 1996, p. 286).

Para o autor as horizontalidades se mostram como o teatro de um cotidiano conforme, mas que não é obrigatoriamente conformista, um lugar onde cegueira e descoberta ocorrem de forma simultânea, onde há complacência, mas também há revolta, pois além de serem atravessadas pelas racionalidades das verticalidades, essas horizontalidades admitem outro tipo de racionalidades, chamadas pelo autor de contrarracionalidades, que são “[...] formas de convivência e de regulação criadas a partir do próprio território e que se mantem nesse território a despeito da vontade de unificação e homogeneização, características da racionalidade hegemônica típica das verticalidades” (SANTOS, 2000, p. 110).

O autor defende que, nesse contexto, de acirramento do conflito entre o espaço local e o global, existe uma necessidade de retomar a noção de espaço banal, que seria vivido por todos, para contrapor a noção de redes, que mobiliza normas e objetos para um determinado espaço em nome dessa racionalidade global que põe o território a serviço de alguns (SANTOS, 2002). Para o autor quem produz, comanda, disciplina, normatiza e impõe racionalidade à essas redes é o Mundo, que no seu entendimento:

Esse mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa fazem parte do governo mundial que pretendem implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial. (SANTOS, 2005, p. 142)

Ao falar em mundo, está se referindo sobretudo ao mercado, que de acordo com o autor, difere atualmente por atravessar todas as esferas, inclusive a consciência das pessoas. Esse seria o mercado “[...] das coisas, inclusive da

natureza; mercado das ideias, inclusive da ciência e da informação; mercado político” (SANTOS, 2002, p. 142), sendo que a expressão política dessa globalização perversa apontada seria, justamente, a democracia de mercado. A democracia de mercado, assim como o neoliberalismo constituem os principais braços desse processo, responsáveis por inibir as formas de viver baseadas na contiguidade, na vizinhança solidária e no compartilhamento do território.

Atualmente tem-se vivenciado um período de hegemonia dessa racionalidade característica do capitalismo global, que exerce influência em praticamente todas as dinâmicas de produção territorial, onde o neoliberalismo desempenha um papel central como vetor de difusão, sendo responsável pela reorganização política e social dos países que estão na periferia do sistema capitalista, que resultaram em distorções territoriais, políticas, econômicas e sociais, com reflexos sentidos em diferentes escalas. No caso do espaço escolar, esses se dão através da efetivação de uma agenda de políticas que incidem em sua configuração territorial, ameaçando a produção de dinâmicas características do mesmo.

Para entender melhor como se dá essa relação, entre o *modus operandi* neoliberal e as políticas educacionais no Brasil, buscamos focar a análise no caráter que as políticas educacionais assumem, principalmente, a partir dos anos 90. Busca-se compreender de que forma essas reformas impactaram no sistema educacional, em termos de submissão ao projeto neoliberal.

### 2. 2. 2. O contexto global das reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos 90

Os anos de 1990 se caracterizaram como período de acirramento da hegemonia do capital internacional, em relação as economias dos países periféricos do sistema. Em compasso com isso também ocorreu o avanço da agenda política neoliberal, com o intuito de criar condições para essa expansão em curso. O Brasil não passou alheio a essas dinâmicas, e executou uma série de ações com a clara intencionalidade de limitar da ação do Estado em diversas esferas, visando atender as exigências do novo período em curso (NEVES, 2001). Isso pôde ser observado no caráter da reforma da aparelhagem estatal que ocorre em 1995, após a posse de Fernando Henrique Cardoso, como

Presidente da República.

Neves (2001) aponta que uma das principais características desse plano de reforma, foi a definição de diretrizes acerca das atividades que se manteriam como atribuição exclusiva do Estado e quais seriam entregues a esfera privada. A autora aponta que dentro da reforma a educação aparece em dois eixos. O primeiro estabelecendo a educação básica como uma atividade exclusiva do Estado, e o segundo tornava a educação superior uma atividade não exclusiva da esfera estatal. Com isso o Estado “[...] se responsabiliza diretamente pela formação técnica e ético-política do trabalho simples e indiretamente pela formação do trabalho complexo [...]” (NEVES, 2001, p. 03).

Isso representou a conformação do trabalho simples, em escala nacional, aos anseios neoliberais de subordinar a escola ao modo de produção capitalista, como apresenta Neves:

Ao tomar diretamente para si a formação técnica e ético-política das massas trabalhadoras, o Estado brasileiro, assumindo o seu papel de educador, busca conformar o trabalho simples, no espaço nacional, aos objetivos neoliberais de realização de subordinação efetiva da escola à produção capitalista, no momento em que a atual reestruturação vem demandando um aumento do patamar de escolarização de toda a classe trabalhadora. E, também, busca obter o seu consentimento aos valores e práticas neoliberais, no momento em que a constituição e a consolidação de um novo bloco histórico entre nós exigem a obtenção de consenso amplo da maioria da população aos valores e práticas hegemônicos (NEVES, 2001, p. 04)

Não é algo inédito o fato da educação estar sendo submetida aos critérios de mercado, pois conforme apresenta Laval (2004), ela sempre teve uma relação com o mundo do trabalho, porém, o que diferencia esse momento dos anteriores é sua maior sujeição à razão econômica, o que significa:

Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências de novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 03).

O autor ressalta que grande parte das organizações internacionais de cunho liberal e os países desenvolvidos estabeleceram a competitividade como o fundamento central da organização dos seus sistemas educacionais, sendo que a competitividade econômica passou a ser associada, em certa medida, à do sistema educacional (LAVAL, 2004). Dentro dessa lógica as “[...] apostas

estratégicas da massa cinzenta ou dos recursos humanos se tornaram cada vez mais importantes na competição entre empresas transnacionais e entre economias nacionais (LAVAL, 2004, p. 04).

No caso brasileiro é possível perceber essa tendência, de sujeição da educação escolar, à razão econômica mesmo antes dos anos 90, através da gradual substituição dos bacharéis-educadores por economistas profissionais no planejamento educacional (ALMEIDA, 2008). Resultado de disputas entre essas duas categorias, mas também em concordância com uma mudança significativa na forma de se entender a educação, pois essa deixa de ser um instrumento de construção da nação e do cidadão, como anteriormente, para se tornar um instrumento para o desenvolvimento econômico (ALMEIDA, 2008).

Essa compreensão de educação avança em compasso com a atuação de economistas profissionais norte-americanos e europeus, financiados por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional, a Fundação Ford, entre outros, o que foi fundamental para a difusão da ideia de planejamento educacional vinculada a cálculos de necessidade de mão de obra para o desenvolvimento econômico. Concepção que está atrelada a teoria do capital humano, que foi muito difundida entre organismos internacionais e governos de países ocidentais, pois justificava o investimento em educação vinculando-a a questões de qualidade de mão de obra e ganhos em produtividade (LAVAL, 2004).

A adesão a essa teoria foi ampla entre as instituições responsáveis pelo fortalecimento e financiamento das relações capitalistas no mundo, no contexto pós Guerra Fria. Foi quando a educação passou a representar um elemento fundamental para garantir as condições necessárias para a ampliação da atuação do capital internacional nos regimes capitalistas periféricos. A partir disso, educação e segurança passaram a figurar como pautas fundamentais na concepção de políticas pensadas por esses organismos em escala mundial. Entendem a educação como um instrumento capaz de garantir as condições necessárias para esse processo de reconfiguração do capital (KATUTA, 2020).

A influência política dessas organizações internacionais (principalmente o Banco Mundial) no Brasil, incidiu principalmente junto aos governos na imposição de “[...] temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque

economicista das políticas educacionais, do que dos recursos financeiros que são mobilizados para a implantação de políticas educacionais” (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3285). As autoras apontam que o Banco Mundial formulou um conjunto de reformas educacionais para os países em desenvolvimento, sob o mesmo pretexto de que isso possibilitaria a redução da desigualdade. Essas reformas priorizaram a educação básica, porém dentro de uma perspectiva limitada a conteúdos mínimos como a leitura e a escrita e saber calcular, considerados habilidades necessárias para a empregabilidade e para a formação de atitudes voltadas para o trabalho (MARONEZE e LARA, 2009).

Assim, se torna possível entrever o caráter dessa agenda de reformas educacionais, que iam além de adequar esse trabalhador as novas demandas produtivas do mercado. Também mantendo uma condição de fragilização da economia dos países periféricos, dando continuidade na sua condição de subordinação aos países desenvolvidos, entendendo que

[...] seu lugar na divisão internacional do trabalho é de produção de mercadorias de baixo valor agregado, sobretudo *commodities*, que são produtos de origem primária ou matérias-primas, cujos valores são determinados pela bolsa de valores em âmbito internacional” (KATUTA, 2020, p. 24)

Essa agenda de reformas educacionais voltadas para as demandas econômicas mundiais, passam a ser amplamente discutidas, viabilizadas, pactuadas e fortalecidas em eventos internacionais (KATUTA, 2020). Dentre esses a autora dá o exemplo da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

Organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, a conferência se torna um marco da atuação desses organismos multilaterais no planejamento educacional em escala global, pois através dela foram aprovados a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Representa um compromisso de garantir as necessidades básicas de aprendizagem para crianças, jovens e adultos em todos os países, o que significou uma pactuação com o modelo de educação pensado por esses organismos para os países da periferia do sistema capitalista.

Nesse contexto o Brasil adere aos acordos firmados pelos países signatários da conferência, e orienta suas políticas educacionais em consonância com a agenda desses organismos multilaterais, realizando diversas reformas na educação básica, como salientam Maroneze e Lara:

Com base nessas orientações, o MEC passou a elaborar mecanismos legais, expressos em programas e projetos educacionais, com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento, avaliação, entre outras (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3290)

Tais reformas representaram um grande retrocesso em relação a garantia do direito a educação, considerando que esse foco na educação básica está reduzido a um conjunto de conhecimentos básicos que visam atender as demandas de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho (MARONEZE e LARA, 2009), além de ocorrer uma gradativa redução dos investimentos nos sistemas públicos de educação, em consonância com a conformação das políticas sociais aos parâmetros economicistas.

Cabe observar que o projeto educacional, em curso no Brasil, desde os anos 90, não pode ser apreendido de forma isolada do processo de reconfiguração do capitalismo internacional, onde o avanço de políticas neoliberais se mostrou fundamental para influenciar as políticas sociais dos países em desenvolvimento, como forma de garantir as condições para tal processo. Nesse contexto, as reformas educacionais se mostraram um elemento chave para submeter os sistemas de ensino dos países periféricos às lógicas econômicas globais. Buscam educar gerações com o intuito de formar mão de obra para atender as demandas do mercado, além de manter a condição de subalternidade desses países periféricos, através da perda da soberania nacional.

Para tanto, a atuação dos organismos internacionais citados anteriormente foi estratégica para a difusão desse projeto educacional. Cabe destacar que, essa atuação, foi amplamente apoiada pela burguesia nacional, cuja influência junto ao Estado foi de extrema importância na adesão de sua agenda política.

Essa atuação da burguesia nacional em relação aos projetos educacionais tem como destaque o fato do empresariado brasileiro, a exemplo

do que aconteceu em outros países, ter começado a se organizar “[...] em fóruns, produziram documentos e passaram a ser protagonistas na construção de uma agenda educacional que propõe a reforma da escola e da educação, tornando-as mais eficazes às demandas do capital [...]” (PERONI e ROSSI, 2019, p. 05), a exemplo do Todos Pela Educação (TPE)<sup>13</sup> ou de grandes grupos educacionais privados, que têm interesse econômico no processo de mercadificação da educação brasileira.

Peroni e Caetano (2015) ressaltam que esse processo de mercadificação da educação pública não é uma abstração, o que significa que ocorre através de sujeitos e processos que podem ser “[...] individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental” (PERONI e CAETANO, 2015, p. 338), que podem ter fins lucrativos ou não, mas se organizam em torno de um objetivo em comum.

Esses macroatores se beneficiaram da fluidez característica do período atual do processo de globalização e se organizam em forma de redes, o que permitiu sua atuação em diversas escalas do sistema mundial. Essa forma de atuação e a influência que passam a exercer junto aos governos que garantiram a efetivação de sua agenda de reformas, inclusive no sistema educacional, influenciando na organização do trabalho em escala local, e conseqüentemente na organização do espaço escolar.

As reformas adentram o espaço escolar através da instituição de normas que carregam os valores da sociedade capitalista como modelo a ser aplicado nas práticas educacionais. Dentre esses, o empreendedorismo como ideal de gestão, a competitividade entre professores e alunos e os princípios meritocráticos que responsabilizam os sujeitos isoladamente pelo fracasso escolar têm se mostrado valores quase absolutos (FREITAS, 2014, 2016), sendo cada vez mais comum apreendê-los nos projetos políticos que envolvem a educação.

---

<sup>13</sup> O TPE surge no dia 06 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga na cidade de São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa que conclamava a sociedade civil e demais setores para pensar em conjunto a educação brasileira. Cabe destacar que o mesmo tem participação ativa na proposição de políticas educacionais junto aos governos.

Vistos de forma despropositada esses valores podem até parecer elementos discursivos inofensivos, porém, são parte de um projeto de desmoralização da educação pública, que caminha no sentido de desresponsabilizar o Estado pela educação, entregando seu controle ideológico e financeiro para o setor privado, o que representa uma ameaça para a formação crítica dos educandos e a deterioração das relações de solidariedade e cooperação que são construídas no espaço escolar. Esses são motivos da recusa de estudantes e professores em relação a Reforma do Ensino Médio, cujo projeto apresenta a intenção de atender as demandas do capitalismo globalizado para a educação.

### 2.3 – A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA AS DINÂMICAS TERRITORIAIS DA ESCOLA.

Após assumir o cargo de presidente, através do golpe político institucional, que se delineara nos anos anteriores, com apoio da mídia e de setores conservadores da sociedade civil, Michel Temer teve como uma de suas primeiras ações a publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Essa medida, que ficou conhecida como MP da Reforma do Ensino Médio, posteriormente, aprovada como Lei 13.415 de 16/2017, causou uma grande indignação devido ao caráter de urgência de sua publicação e aprovação, sem nem ao menos ser debatida com a sociedade, em geral ou com os educadoras e educadores, pesquisadores da educação e organizações de base, que já vinham discutindo a situação dessa modalidade de ensino.

Na época de sua publicação, o governo contou com forte apoio midiático para convencer a opinião pública da necessidade de se realizar uma reforma, que modernizaria e flexibilizaria essa modalidade de ensino tornando-a mais atrativa aos jovens. Porém, aqueles que seriam os sujeitos mais impactados pela medida não foram consultados quanto ao conteúdo dela. O ensino médio está muito presente nos debates em educação nos últimos 15 anos, como ressaltam Krawczyk e Ferretti (2017), devido a sua progressiva expansão e relativa universalização, que significaram a inclusão das classes sociais subalternizadas, fazendo perder, paulatinamente, seu caráter elitista, despertando diversos debates acerca dos seus objetivos e identidade. Tal cenário de disputas é

constatável nas afirmações de Silva e Scheibe (2017) que demonstram que:

A partir do momento que é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) tivemos, em menos de 15 anos, duas diretrizes curriculares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Esses textos possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa de educação (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 21)

Após 2012, esse cenário de reformulação do ensino médio, foi marcado pela criação de uma comissão especial na Câmara dos Deputados com essa finalidade, o que resultou na formulação do Projeto de Lei nº 6.840 de 27 de novembro de 2013 (SILVA e SCHEIBE, 2017). Esse projeto de lei foi recusado após amplo debate e mobilização envolvendo diversos setores sociais. Assim como a MP 746 (Lei 13.415/17) tinha por finalidade impor diversas alterações em leis já existentes, como apresentado no seu caput:

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Silva e Scheibe (2017) apontam que essas alterações representaram uma modificação das regras de financiamento da educação básica e possibilitaram parcerias com o setor privado, na oferta de educação pública. Quando apresentada, ainda como Medida Provisória, a Reforma do Ensino Médio evidenciou um conteúdo que causou alarde instantâneo entre educadores, pesquisadores de educação, alunos e familiares, pois além de imprecisos deixavam entrever o caráter excludente de sua formulação. O primeiro se referia a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia; o segundo a flexibilização curricular, através dos itinerários de formação, o terceiro ao Ensino Médio integral e o quarto a isenção de formação em educação para professores de educação básica, através do intitulado como notório saber.

Sobre a exclusão das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia, que até então eram garantidas pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais, e em leis específicas, segundo Silva e Scheibe (2017), representaram uma forma de sonegação do direito ao conhecimento. Pode-se dizer que tal proposição ocorreu em consonância com a tendência das reformas da educação básica nas últimas décadas no Brasil, que ocorreram como forma de atender a agenda de políticas educacionais dos órgãos internacionais e do empresariado mundial, com uma clara orientação de focar em conteúdos mínimos para a educação básica. Entendem essa modalidade de ensino como voltada a formação de mão de obra, para atender as demandas do mercado, sem ter qualquer compromisso com a formação crítica.

Após a grande repercussão em torno da exclusão dessas disciplinas e da mobilização de movimentos em defesa da educação, o governo recuou e apresentou uma nova versão do documento, onde educação física, artes, filosofia e sociologia não aparecem mais como disciplinas e sim como componentes curriculares obrigatórios, o que não fica claro em relação ao que, de fato, é obrigatório ensinar, o que leva ao segundo ponto: a flexibilização da organização curricular, via itinerários formativos.

Quando apresentada, a MP da Reforma do Ensino Médio trazia consigo um discurso modernizador, que tentava justificar a necessidade de reformar essa modalidade ensino para torna-la mais atrativa aos jovens, através da escolha do que eles poderiam estudar. Porém, Krawczyk e Ferretti apontam que há um sentido ilusório por trás dessa ideia:

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 36).

Fica claro que, assim como as demais reformas que ocorreram assentadas sobre o discurso de flexibilização, a exemplo da Reforma Trabalhista, tinha esse caráter ilusório, de que os sujeitos teriam o direito a decisão, contudo, o que estava subjacente era o enfraquecimento dos direitos sociais, em benefício do mercado e do capital internacional. Essa questão é ainda mais latente quando

observamos como fica a organização curricular dentro dessa reforma.

Dias e Krawczyk (2017) apontam que essa reorganização curricular não parte de avaliações fundamentadas sobre a organização atual, mas de justificativas baseadas em eficiência e de exemplos de modelos dos países considerados avançados. A partir disso, institui uma formação baseada em duas partes, sendo uma destinada a formação comum a todos e a outra diversificada. Um dos problemas existentes em relação ao núcleo de formação comum é o fato dele estabelecer um máximo de 1.800 horas formativas, divididas nos três anos do ensino médio, porém, não estabelece um mínimo para essa formação comum (KRAWCZYK e FERRETI, 2017).

Outra questão problemática está relacionada a imprecisão do que é obrigatório ou não ensinar, sendo que os formuladores utilizaram de uma linguagem dúbia em sua definição (KRAWCZYK e FERRETI, 2017). Os autores afirmam que, na Lei, são citadas disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, porém, não fica claro do que se trata cada um deles. A única certeza é a redução significativa dos conteúdos que são de responsabilidade do ensino médio ensinar:

O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 37)

Cabe destacar que essa redução, do conteúdo de formação comum a todos, não é escolha dos estudantes como se vem tentando convencer na mídia e em outros espaços de debate. Silva e Scheibe (2017) apontam que essa divisão do currículo com ênfase em itinerários formativos, sendo esses Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional representa a negação do direito a formação básica comum, já que os alunos só poderão cursar um desses percursos, o que implicaria em um acirramento das desigualdades educacionais. Outro ponto destacado, pelas autoras, é que diferente do que se propagandeava pelo governo, não seria o estudante quem vai escolher qual itinerário vai cursar, já que a distribuição dos mesmos, pelas escolas, seria de responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino.

Cabe ressaltar que essas desigualdades se tornam ainda mais profundas, quando consideramos a extrema diversidade do território brasileiro. Sabe-se que existem diferenças latentes em relação aos serviços oferecidos em espaços periféricos e centrais, o que também torna a distribuição de escolas extremamente díspar. Existem comunidades inteiras que contam apenas com uma escola que oferta o ensino médio, ou escolas que aglutinam a oferta de matrículas do ensino médio para diversas comunidades. Considerando essa realidade, torna-se possível entrever que a maior parte desses alunos estarão condicionados a estudar um mesmo itinerário, que será o ofertado por essas escolas.

Caso queiram exercer a “livre” escolha, eles mesmos ou suas famílias deverão arcar com os custos dessa, tendo que pagar transporte ou estadia em regiões cuja oferta de itinerários se diferencie, o que reduz ainda mais as chances de formação básica que não se restrinja a apenas um desses itinerários. Isso também implica na retirada da responsabilidade do Estado, colocando-a inteiramente na suposta possibilidade de escolha desses jovens, além de ignorar a realidade de grande parte das escolas, que não possuem condições plenas de funcionamento institucional ou do exercício docente, o que implica em mais um obstáculo na formação desses jovens.

Outra preocupação, levantada por essa reforma, relaciona as questões apresentadas a um desses percursos de formação, que permite aos jovens a realização de um curso profissionalizante dentro dessa carga de três anos do ensino médio, o que não seria de maneira complementar como o é na atualidade (FERREIRA e RAMOS, 2018). Para as autoras isso pode apresentar diversas consequências:

Nessa composição, algumas consequências podem ser inferidas como, por exemplo, de o jovem de baixa renda optar pelo ensino técnico para garantir o acesso ao mercado de trabalho com mais agilidade. Isso pode gerar, a longo prazo, a retenção de estudantes no nível médio com formação técnica justificando uma baixa remuneração, mão de obra desqualificada, dentre outros aspectos (FERREIRA e RAMOS, 2018).

Isso leva a outras questões relacionadas a esse itinerário de formação técnica e profissional. A inserção da profissionalização como um dos percursos formativos por si só já se mostra problemática, pois implica em uma formação técnico-profissional precária (SILVA e SCHEIBE, 2017), o que se torna ainda

mais delicado, ao considerar o fato de parte dessa formação profissional ficar a cargo do setor privado, a partir da abertura de possibilidade de parcerias com esses setores nessa modalidade de ensino (SILVA e SCHEIBE, 2017). Isso, além de representar a transferência de recursos destinados à educação pública a esse setor, não garante que essa formação rompa com as lógicas de segregação apontadas anteriormente, inclusive, por essa oferta privada em educação admitir a modalidade de educação à distância.

Somado a isso, tem a questão que ficou conhecida como “notório saber” caracterizada pela admissão de profissionais sem formação específica para o exercício da docência. Deve-se compreender que a formação docente envolve uma série de outros saberes que vão além do conhecimento profissional. Silva e Scheibe (2017) ressaltam que, mesmo que tal proposição esteja restrita apenas ao itinerário de formação profissional, isso ainda representa a institucionalização da precarização da docência e oferece riscos a essa formação. Isso, segundo Krawczyk e Ferretti (2017), se deve ao fato de representar uma abertura para a mercantilização educacional e a acentuação da flexibilização da profissão docente. Segundo os autores isso poderá abrir espaço para uma generalização de formações docentes rápidas baseadas em modelos norte-americanos, que podem acabar com o debate que existe em torno da formação de professores.

Por fim, um dos pontos mais polêmicos e que suscitou diversos debates, após a apresentação da MP da Reforma do Ensino Médio, diz respeito a transição gradual do ensino médio para jornadas de tempo integral. Na época, os principais questionamentos se davam em torno da viabilidade dessa implementação, pois pouco tempo depois da apresentação da MP, começaram discussões em torno da possibilidade de aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 241/2016, conhecida como PEC do Teto de Gastos, que mais tarde se tornou o Projeto de Emenda Constitucional 55/2016, e veio a ser aprovado, se tornando a Emenda Constitucional 95/2017. Essa Emenda tinha como prerrogativa o congelamento dos investimentos em saúde e educação, por parte do Estado, por um período de 20 anos, sendo considerado um dos maiores retrocessos sociais do último século no Brasil.

O debate sobre o ensino médio integral, girou em torno desse congelamento das verbas para a educação pública, o que acarretaria ou na

impossibilidade de realizar as ampliações necessárias para que fosse possível viabilizá-la, ou ela se daria em um caráter extremamente precário, devido à falta de investimentos. Outra questão levantada se deu sobre a desconsideração de que, grande parte dos estudantes de ensino médio, eram trabalhadores com participação na composição da renda familiar. Tornar o ensino médio integral poderia significar um aumento expressivo da evasão escolar, o que teria como consequência a segregação dos alunos trabalhadores, obrigados a escolher entre a continuidade dos estudos ou do trabalho para a sobrevivência.

A apresentação desses pontos da MP da Reforma do Ensino Médio, que viria a se tornar a Lei 13.451/2017, e seus desdobramentos dizem respeito as questões referentes as principais pautas do movimento de ocupação escolares no ano de 2016. O ano de 2018 foi estipulado como aquele em que a reforma passaria a ser realiza na rede pública de ensino, porém, devido a uma série de acontecimentos relacionados a falta de planejamento, a crise e esvaziamento do Ministério da Educação, entre outros, a efetivação da mesma está prevista para o ano de 2022.

Emergem questionamentos e algumas constatações, a partir das reflexões acerca da Reforma. A primeira é sobre sua relação com as demais reformas realizadas nos últimos anos no Brasil, sendo essas diretamente relacionadas com o estágio atual das relações capitalistas e o avanço do neoliberalismo em praticamente todas esferas sociais, o que representa uma ameaça a organização dos territórios em escala local, inclusive do espaço escolar e suas diferentes formas de relações.

A segunda diz respeito a concepção dessa reforma, que foi formulada por sujeitos que muito pouco ou quase nada entendem de educação. Os pontos apresentados anteriormente deixam claro que esses atores desconsideram as características territoriais do Brasil e suas implicações para as políticas sociais; além de desconhecer o sistema de ensino público e as condições de funcionamento de grande parte das escolas; e também desconsiderarem a realidade dos alunos da educação básica, optando por trata-los de forma generalizada.

Um dos principais questionamentos que emergem dessas questões é se existe, realmente, a necessidade de uma reforma do ensino médio. Não há como apontar uma resposta correta, porém, Leão (2018) problematiza algo que pode

constituir um caminho a se considerar. O autor afirma que a reforma do ensino médio ocorre cotidianamente, sendo efetuada pelos sujeitos que estão inseridos de fato nas escolas.

Essa reforma é observada quando um professor adequa suas práticas pedagógicas da melhor forma possível para atender suas turmas. Quando os alunos insistem em se manter na escola, contrariando todas as estatísticas de evasão ou mesmo quando a escola se desdobra para atender demandas da comunidade, por mais que isso não seja parte de sua função institucional dentro das diferentes normativas. Porém, esse potencial criativo e autônomo característico do espaço escolar não pode representar um motivo de abandono da escola a sua própria sorte, cabendo ao Estado garantir condições para seu funcionamento.

Em relação a MP 746, o mínimo que devia ter sido feito era dar ouvidos aos anseios desses sujeitos do chão de escola, que são os principais impactados por políticas dessa proporção. O fato de o governo não abrir o debate da reforma em curso com os jovens foi um dos motivos para a reação dos mesmos em defesa da educação, sendo o movimento de ocupações uma forma de resistência ao avanço dessas reformas educacionais de cunho neoliberal.

Portanto, entendemos esse movimento como uma oposição às racionalidades globais e sua potencialidade reorganizadora dos territórios. Através do exposto no capítulo seguinte é possível compreender que, à medida que os estudantes se utilizavam das relações de solidariedade e cooperação comuns ao espaço escolar para mobilizar os sujeitos em um movimento de recusa às ameaças advindas dessa força de organização territorial global, também ocorria um processo fortalecimento e valorização das relações em escala local.

## Capítulo III

### A PRODUÇÃO TERRITORIAL, A PARTIR DA PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR

#### 3.1 – INTRODUÇÃO

As ocupações estudantis que ocorreram pelo Brasil, no segundo semestre de 2016, se mostraram como um processo de grande complexidade. Quando os estudantes decidiram ocupar suas escolas estavam, inicialmente, buscando um meio de terem suas opiniões consideradas nas decisões políticas do governo ilegítimo, que assumiu logo após o impeachment, principalmente, nas que lhes afetariam diretamente, como as políticas que atentavam contra o seu direito à educação. Porém, foi a partir disso que o movimento secundarista se inseriu em uma disputa de poder, envolvendo os interesses de atores hegemônicos ligados ao capital internacional, por mais que parte de seus membros não tivessem noção dessa amplitude. Assim, contrariando o que muitos diziam acerca de uma possível apatia política das novas gerações, esses jovens demonstraram seu potencial de mobilização e organização, nesse que foi um dos mais expressivos movimentos na história recente das lutas sociais do Brasil.

Para além disso, durante o período em que as ocupações estiveram ativas, esses sujeitos demonstraram um grande potencial de transformação das dinâmicas desse espaço, sendo que à medida que eles se apropriavam das escolas, desenvolviam uma percepção maior acerca de seu espaço físico e funcionamento e, então passaram a questionar as estruturas de poder e a hierarquia das relações estabelecidas na escola. Com isso, construíram outro tipo de relações e práticas espaciais baseadas na autonomia, na horizontalidade e na solidariedade, ao mesmo tempo, essas novas experiências vivenciadas pelos estudantes os transformou profundamente, através dos ensinamentos proporcionados por essa participação em movimentos sociais.

Nesse sentido, o presente capítulo teve como objetivo compreender essas transformações, decorrentes das práticas espaciais insurgentes que fizeram parte desse processo. Dentre elas buscamos compreender as ações de territorialização desses jovens. Para tanto, realizou-se um levantamento

bibliográfico e documental em teses e dissertações, além de análise de material audiovisual (documentários) que trabalharam a temática das ocupações escolares de 2016. Para facilitar a exposição das questões aqui apresentadas, o capítulo foi dividido em três partes:

Na primeira parte buscou-se apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando os sujeitos e os principais conceitos envolvidos na mesma, bem como apresentar os procedimentos envolvidos no levantamento de teses, dissertações e dos documentários e seus resultados. Na segunda parte buscamos discutir esses resultados, tentando apresentar nossa percepção acerca do caráter territorial das ações do movimento, e quais as implicações políticas e espaciais desse processo. Por último, discutimos os possíveis saldos políticos das ocupações, que seriam os aprendizados retirados das experiências que os jovens vivenciaram nesse processo.

### 3.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Escrever sobre a temática das ocupações escolares se mostrou um desafio em vários sentidos. Desde o início da pesquisa, houve uma preocupação em manter o compromisso ético como pesquisador de não fazer análises parciais desse processo e, ao mesmo tempo, evitar a romantização ao retrata-lo, pois se trata de um movimento que foi real e expressivo, para o cenário recente de lutas sociais no Brasil. Se deixados de lado tais compromissos, arriscaríamos a corroborar com alguns discursos de setores, que apontaram esse processo como espontaneísmo político ou ausente de organização, além de contribuir para a manutenção de um status de invisibilização dos principais sujeitos desse processo, os jovens, que tiveram no silenciamento e na desconsideração dos seus anseios um dos motivos para ocuparem as escolas.

Considerando tais questões e a complexidade das dinâmicas envolvidas nesse processo, propusemos a construir uma pesquisa crítica, de caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa nos permite “[...] compreender as dimensões mais restritas da realidade social, ao mesmo tempo em que procura manter a relação entre o plano macro e o microssocial” (ZAGO, CARVALHO e VILELA, 2003, p. 289). Isso possibilitou a apreensão das diferentes escalas do fenômeno de territorialização do espaço escolar e nos leva ao ponto de partida da pesquisa

que foi a hipótese de que as ocupações escolares se mostraram como um movimento com caráter territorial, sendo esse, decorrente de um processo de disputas acerca dos sentidos do espaço escolar.

Entendemos que foi através das relações de poder estabelecidas, entre os diversos atores envolvidos na construção desse espaço, que emergiram tensões capazes de mobilizar o potencial territorializador dos jovens e, a partir desse movimento de territorialização, eles foram capazes de transformar as dinâmicas do espaço escolar, ao mesmo tempo em que foram transformados, em decorrência das experiências que nas ocupações.

Do conjunto de relações que ocorrem simultaneamente nesse espaço, emergem disputas de poder entre os diferentes sujeitos, o que resulta em ações de territorialização diversas. Para apreensão dessas territorialidades em sua diversidade, se fez necessário compreender a produção territorial a partir de uma perspectiva que considerasse os demais sujeitos, que não o Estado, e suas práticas que vão para além das funções institucionais definidas para a escola. Dessa forma, as contribuições de Souza (2013) acerca do território se mostraram de grande valor, devido ao fato do autor interrelacionar a dimensão simbólica e material do território, além de demonstrar a importância da diversidade de atores e suas ações na construção.

O autor também apresenta uma perspectiva multiescalar, que possibilitou a apreensão desse fenômeno de territorialização a partir de dimensões diversas. Sejam essas através do exercício de poder em escala macro ou na microescala que, de acordo com o autor, estaria relacionada com a microfísica do poder ou como Raffestin (1993) apresenta, o poder que estaria presente em todas as relações interpessoais. Nesse sentido, as teorias de Santos (1996, 2000) sobre as verticalidades e horizontalidades também se mostraram de grande valor, pois permitiram a apreensão do processo de territorialização da escola a partir da correlação de forças entre atores que direcionam suas ações em relação a esse espaço. O que estaria em jogo nessas disputas, seria a defesa de uma racionalidade global em detrimento das dinâmicas locais, que são comuns à construção cotidiana do espaço escolar.

Através disso a escola se abre como espaço de possibilidades, que é ordenado por ações de territorialização de caráter normativo, a partir das funções que o planejamento estatal atribui ao mesmo, e também através das diversas

relações entre os diferentes sujeitos que o vivenciam cotidianamente. Essas ações estão interrelacionadas, e são elas que dão a riqueza de significados para esse espaço.

A partir disso compreendemos que o caráter territorial da escola, se constrói na disputa e nos tensionamentos entre racionalidades espaciais diversas, que se direcionam em relação a esse espaço, buscando se apropriar do mesmo e transformar seus sentidos, através de práticas espaciais distintas. Assim, as ocupações escolares se caracterizam como resultado desse embate entre projetos educacionais, pois os jovens se apropriam do espaço escolar e o territorializam como forma de confrontar projetos que tinham por intenção a inserção de lógicas de controle que visavam colocar a escola a serviço dos interesses do capital internacional.

As ocupações representam o que Souza (2013) trata como práticas espaciais insurgentes, entendendo que o espaço escolar era ao mesmo tempo parte das estratégias e dos objetivos do movimento. Então à medida que esses jovens se apropriaram estrategicamente do mesmo, eles impuseram transformações espaciais significativas, a partir de suas ações que tinham por intenção confrontar outras práticas espaciais de caráter heterônomo, que faziam parte da organização desse espaço, que demonstra o potencial de transformação das práticas insurgentes da juventude.

Tais questões nos levaram a tentar compreender essa produção territorial das ocupações, através das práticas do movimento de ocupações, entendendo que, à medida que os jovens se apropriaram do espaço escolar, eles passaram a se reconhecer como parte do mesmo, e transformaram, mesmo que temporariamente, seus aspectos físicos, organizativos e as relações estabelecidas. Através dessa nova forma de se relacionar com o espaço e entre si, resultaram experiências coletivas que levaram os jovens a um processo de tomada de consciência e ao aprendizado político, que são transformações decorrentes da dimensão pedagógica de se fazer parte de um movimento contra hegemônico.

Esses aprendizados políticos são tidos por muitos como uma das maiores vitórias do movimento de ocupações. Porém, é muito difícil precisar qual o impacto dessas transformações a longo prazo, entendendo o fato desse processo ainda ser recente e não contar com muitos estudos aprofundados

sobre seus desdobramentos políticos.

### 3.2.1. Pesquisa bibliográfica e documental acerca das ocupações

Como cada tipo de pesquisa tem procedimentos metodológicos distintos e pode passar por diversas readequações metodológicas ao longo de sua elaboração, cabe mostrar os (des)caminhos que nos trouxeram até o presente trabalho. No momento em que foi definida a problemática da pesquisa, realizou-se um levantamento acerca dos procedimentos metodológicos que mais se adequariam ao tipo de pesquisa pretendida. Inicialmente pretendia-se realizar incursões de campo em escolas que tivessem sido ocupadas anteriormente, com a intenção de buscar por marcadores territoriais deixados pelo processo de ocupações, considerando que esses marcadores seriam alterações na configuração do espaço físico da escola ou nas relações estabelecidas pelos sujeitos após esse processo.

Porém, no ano de 2020 fomos acometidos pela pandemia global de COVID-19, que tornou impossível a realização de incursões à campo, tendo em vista que uma série de atividades foi suspensa devido aos riscos apresentados no momento. Em decorrência disso, a pesquisa passou por readequações posteriores ao exame de qualificação e optou-se por realizar uma análise documental e bibliográfica em teses e dissertações sobre o processo de ocupações, além de uma análise de documentários com a mesma temática, com o intuito de obter respostas às questões que emergiram na pesquisa.

Para a realização do levantamento dos materiais bibliográficos que compõem a análise, optou-se pela realização de procedimentos que Romanowski e Ens (2018) e Menezes (2014), nomeiam de estado da arte. Ambos apontam que esse tipo de pesquisa permite compreensão da forma como se dá a produção do conhecimento, em uma determinada área de pesquisa, se utilizando da análise e categorização de teses, dissertações, artigos de periódicos e outras publicações. Para Romanowski e Ens (2018) esse levantamento e revisão do conhecimento produzido sobre um determinado tema é imprescindível para “[...] desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento” (ROMANOWSKI e ENS, 2018, p. 42). Essa análise pode contribuir ao revelar os diversos enfoques

e perspectivas sobre um determinado fenômeno.

Observa-se que, em sua maioria, esse tipo de pesquisa é utilizada como forma de se mapear e compreender as formas sobre como se dá a produção do conhecimento de uma determinada área ou sobre uma determinada temática, sendo essa uma forma de guiar o desenvolvimento dos trabalhos de outras pesquisas, além de dar robustez ao referencial teórico. Porém, não há impedimentos para se utilizar de tal procedimento para realizar uma análise mais aprofundada acerca dos fenômenos de interesse.

Romanowski e Ens (2018) e Menezes (2014) apontam que esse tipo de pesquisa utiliza de alguns procedimentos que serão elencados a seguir. Ressalta-se que, para essa pesquisa em específico, foi escolhido trabalhar com a análise de teses e dissertações, por essas se tratarem de pesquisas de longa duração que podem contribuir com a nossa através do registro de discussões abordadas por autores que analisaram anteriormente o fenômeno em questão. Também entendendo que essas foram submetidas a avaliação por bancas, o que nos assegura sua validade como documento científico.

#### 1) Definição dos descritores para o direcionamento da busca.

Nessa etapa foram definidas palavras-chave ou descritores para direcionar a busca nos bancos de dados. Todas as palavras selecionadas tinham relação direta com a problemática da pesquisa: ocupações secundaristas; ocupações estudantis; primavera secundarista; ocupações escolares. As palavras relacionadas ao componente territorial foram: território; territorialidade; configuração espacial; espaço; espacialidade. Essas palavras foram combinadas aos operadores booleanos (AND e OR) a fins de definir melhor os termos de busca, tais combinações resultaram em 21 variações de palavras-chave a serem pesquisadas, cujos resultados foram analisados e alguns serão discutidos no decorrer do capítulo.

#### 2) Definição do banco de dados a serem consultados.

Por se tratar de uma pesquisa que se utiliza de teses e dissertações para compor sua discussão, foi definido como banco de dados para as buscas o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que congrega toda produção científica de instituições vinculadas à mesma.

#### 3) Estabelecimento de critérios de seleção do material.

Os critérios estabelecidos para a seleção do material foram trabalhos disponíveis na íntegra, pois optou-se por fazer uma análise de todas as partes do material; trabalhos cuja a data de publicação seja posterior ao ano de 2015, tendo em vista o objetivo de se trabalhar com o movimento de ocupações que inicia no Brasil a partir de 2015 com a ocupação de escolas em São Paulo; trabalhos cuja problemática seja relacionada à temática da pesquisa, que apresente essas características de transformações espaciais decorrentes das ocupações; trabalhos em língua portuguesa.

4) Resultados do levantamento e coleta do material catalogado e selecionado.

Após o levantamento na base de dados, chegou-se ao resultado de 50 trabalhos, sendo compostos de 15 teses de doutorado e 35 dissertações de mestrado. Após a aplicação dos critérios, verificou-se que 26 desses se tratavam de resultados repetidos, posteriormente ocorreu a eliminação de 04 trabalhos por se tratarem de publicações anteriores a 2015; 02 se encontravam indisponíveis. Dos 18 resultados disponíveis verificou-se que 01 estava incompleto, o que impossibilitava sua análise e outros 04 não tinham relação com a temática abordada, resultando em 13 trabalhos.

5) Leitura e análise do material coletado.

Terminado o processo de coleta do material realizou-se uma leitura exploratória de partes dos trabalhos (resumo, introdução, metodologia, conclusões) com o intuito de identificar algumas informações como o tema, os objetivos, a problemática, a metodologia e as conclusões, com a intenção de revelar quais se encaixavam de maneira mais apropriada na construção da presente pesquisa. No processo de leitura constatou-se que seria mais adequado focar as análises dos trabalhos que abordavam o processo de ocupações ocorridos no final do ano de 2016, por diversos motivos, como o alcance do movimento no território nacional, o que permite uma visão mais completa das peculiaridades das ocupações em diferentes regiões, assim como suas similaridades.

Com esse processo de filtragem chegou-se ao número final de 04 dissertações de mestrado, que foram submetidas a uma leitura mais aprofundada. Esses trabalhos estão apresentados a seguir no quadro 1:

## QUADRO 1 – RESULTADOS APÓS A LEITURA DOS DOCUMENTOS LEVANTADOS

Autor	Título	Ano de publicação
FUSSIEGER, Luciano.	PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E A EMERGÊNCIA DE SUJEITOS DE DIREITO NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2016 NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO.	2019
ROCHA JÚNIOR, João Mendes da.	A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS	2018
OLIVEIRA, Sheila Almeida de.	A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL	2019
SILVEIRA, Isabela Batista	LUTE COMO UMA MENINA <sup>9</sup> : GÊNERO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	2019

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração: Souza (2021)

### 6) A discussão de resultados

A última etapa consiste na construção de um relatório apresentando os principais pontos dessa produção e as conclusões do autor. Cabe ressaltar que esses trabalhos não tratavam diretamente das dimensões territoriais do processo de ocupações, fazendo-se necessário a interpretação dos elementos apresentados pelos autores através de uma perspectiva que considerasse tais dimensões.

De tal forma que a análise desses trabalhos se fez tentando identificar, nas falas dos sujeitos, como eles entendiam o espaço escolar e seu papel no processo de ocupação, as disputas de poder e escalas de ação envolvidas na produção do mesmo; de que forma ele foi utilizado e territorializado pelo movimento durante as ocupações; a forma das ações dos membros do movimento, e em que medida essas transformaram as dinâmicas territoriais durante as ocupações; e por fim, de que forma essas novas relações estabelecidas resultaram em aprendizados coletivos para esses sujeitos.

Isso nos possibilitou a compreensão da produção territorial diversa envolvida nesse processo, e entendimento das ocupações como um movimento territorial, onde o espaço escolar figurou como elemento central para a organização e mobilização do movimento, além de ser parte dos objetivos e das estratégias de resistência elencadas pelo mesmo. A partir disso eles foram capazes de reconfigurar esse espaço e criar um território de resistência às forças que ameaçavam seus direitos e a escola que eles conheciam.

### 3.2.2. Pesquisa interpretativa em documentários

Mombelli e Tomaim (2015) apontam que a análise fílmica de documentários é interpretativa, onde não há uma fórmula única a ser seguida, portanto, é preciso a se criar um caminho próprio. Nesse sentido as autoras ressaltam a necessidade de se “[...] desenvolver categorizações que darão embasamento para que a análise não seja uma interpretação vã” (MOMBELLI e TOMAIM, 2015, p. 02). É necessário se atentar a alguns aspectos referentes a composição da linguagem audiovisual e questões temporais, como a época que o documentário busca retratar ou o contexto social, político, cultural de quando foi produzido, assim como o ponto de vista, os elementos narrativos e ideológicos contidos nesses produtos.

Para compor a análise acerca do processo de ocupações de 2016 foram selecionados dois documentários, lançados pouco tempo após o término das ocupações (2016 e 2017) e que abordam aspectos semelhantes sobre esse fenômeno. O quadro 02 reúne algumas informações preliminares sobre esses trabalhos:

#### QUADRO 2 – DOCUMENTÁRIOS

Título	Produção	Ano	Abrangência das informações	Temporalidade referida
Ocupa Tudo: as escolas ocupadas no Paraná	Carlos Pronzato	2016	Estadual (Paraná)	Durante/pós ocupações (segundo semestre de 2016)
Primavera dos Estudantes: a experiência das ocupações das escolas no Paraná em 2016	Mayra Castro	2017	Estadual (Paraná)	Durante ocupações (segundo semestre de 2016)

Fonte das informações: catálogo de informações dos filmes. Produção: Souza (2021)

O primeiro documentário intitulado *Ocupa Tudo: escolas ocupadas no Paraná*, foi lançado no ano de 2016, sendo produzido e dirigido por Carlos Pronzato, já conhecido por seus trabalhos anteriores que abordavam a temática dos movimentos de ocupações escolares no Chile (2006 e 2011) e São Paulo (2015). No trabalho em questão o diretor reuniu o testemunho, pós ocupações, de historiadores, pesquisadores da educação, professores, pais e alunos que participaram delas no estado do Paraná. Esses testemunhos tratam da

conjuntura política que levou os estudantes a ocuparem as escolas, as características do movimento, suas dinâmicas de organização interna e os aprendizados resultantes dessa experiência, construindo uma narrativa contra hegemônica do que foram as ocupações.

O segundo trabalho se trata de um curta no formato de documentário intitulado de *Primavera dos Estudantes: a experiência das ocupações das escolas no Paraná em 2016*, com a data de lançamento em 2017, e produção e direção de Mayra Castro. Esse trabalho conta com imagens e testemunhos realizados em escolas públicas ocupadas no Paraná, sendo a maior parte das entrevistas realizadas com os estudantes que participavam do movimento na época. Também foram entrevistados professores, pesquisadores, advogados, lideranças sindicais, movimentos sociais e pais de alunos que participaram das ocupas. Esse trabalho apresenta narrativas sobre as motivações das ocupações, sua organização interna e a gestão do espaço ocupado, sua relação com a comunidade externa e o aprendizado político advindo das experiências de auto-organização.

Optou-se por trabalhar com esses documentários, pois ambos abordam questões relacionadas a organização das ocupações e os aprendizados advindos das mesmas, principalmente, através das narrativas dos estudantes que participaram das ocupações, inclusive, de duas consideradas emblemáticas dentro do movimento: A ocupação do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, localizado no município de São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, que foi a primeira ocupação dentro desse movimento, e desempenhou um papel fundamental em termos de mobilização e organização das demais e a ocupação do Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado na cidade de Curitiba. Essa ocupação se destacou devido ao fato do CEP ser uma das maiores e mais tradicionais escolas do estado do Paraná, além da ter desempenhado um papel importante aproximando as demais ocupações e as redes de apoio e solidariedade.

Os dois documentários se destacaram por serem as primeiras ocupações contra a PEC 241 e a MP 746, além de ser um Estado com número expressivo em número de escolas ocupadas<sup>14</sup>. Além disso, os professores e

---

<sup>14</sup> Segundo levantamento realizado pela UBES em 2016, no ápice do movimento o estado do Paraná chegou a ter mais de 800 escolas sob o comando dos estudantes, o que representa

estudantes já estavam em estado de mobilização, desde o ano anterior, devido aos ataques que o governo, sob o comando de Beto Richa (PSDB) vinha realizando contra a educação pública. Esses ataques já tinham ganhado destaque nacional e causaram indignação, após o massacre contra os professores, ocorrido no dia 29 de abril de 2015, quando o governador autorizou o uso de força policial desproporcional para massacrar violentamente os professores e estudantes que se manifestavam<sup>15</sup>.

Por fim, cabe ressaltar que a construção dessa pesquisa também se utilizou de informações de outra natureza, como notícias publicadas por veículos de mídia, postagens nas redes sociais virtuais, imagens e materiais audiovisuais, principalmente documentários. Destaca-se o fato das imagens que compõem esse capítulo terem sido, em sua maioria, retiradas de páginas das ocupações nas redes sociais e de *frames* dos documentários, obtidos a partir de ferramenta de captura tela, sendo que em sua maioria se referem às ocupações do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen e do Colégio Estadual do Paraná, por serem o foco principal dos documentários e ainda estarem disponíveis ao público.

### 3.3 – AS TRANSFORMAÇÕES TERRITORIAIS, ATRAVÉS DAS PRÁTICAS DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES

Da análise das quatro dissertações foi possível sistematizar algumas informações, que foram apresentadas no quadro 03 e discutidas, buscando apresentar aspectos que aparecem nesses trabalhos e que caracterizam as ocupações como um processo de territorialização do espaço escolar. QUADRO 3 - INFORMAÇÕES GERAIS DAS DISSERTAÇÕES

---

35% do total de unidades.

<sup>15</sup> Nesse mesmo ano o governador do estado havia colocado para a aprovação na Câmara Estadual um projeto de lei que alterava as regras previdenciárias dos servidores públicos do Paraná, o que gerou revolta nos mesmos e desencadeou uma série de greves e manifestações principalmente da categoria docente.

Identificação	Ano	Modalidade	Programa	Área de Concentração	Objetivo	Abrangência da Análise	Metodologia	Conclusões
FUSSIEGER	2019	Mestrado Acadêmico	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – Universidade de Brasília.	Direitos Humanos e Cidadania.	Investigar a emergência de sujeitos de direito nas ocupações escolares de 2016.	Ocupações de escolas no Distrito Federal.	Qualitativa/Exploratória: Teoria da Crítica dos Direitos Humanos.	As ocupações escolares representaram um espaço de aprendizado político coletivo e individual, que proporcionaram a emergência de sujeitos de direito.
ROCHA JÚNIOR	2018	Mestrado Acadêmico	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação – Universidade Estadual do Centro-oeste.	Educação.	Problematizar a atuação política dos estudantes e as razões pelas quais se afirma que a escola não possa ser espaço para a prática política.	Ocupações de escolas na cidade de Guarapuava – PR.	Qualitativa/Quantitativa: Materialismo Histórico Dialético.	O processo de ocupações escolares como a materialização das contradições sociais expressas também na organização e funcionamento da educação escolar e na relação entre educação e política.
OLIVEIRA	2019	Mestrado Acadêmico	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Pernambuco.	Educação Profissional e Tecnológica.	Compreender a relação entre as ocupações escolares e a gestão democrática.	Ocupações no Instituto Federal de Pernambuco em Vitória de Santo Antão – PE.	Qualitativa: Método Dialético.	As ocupações escolares representaram a verdadeira expressão da gestão democrática, através de suas práticas levaram a formação crítica e participativa dos sujeitos nelas envolvidos.
SILVEIRA	2019	Mestrado Acadêmico	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alenas.	Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.	Investigar como aconteceram os processos de formação no interior das ocupações e como estas práticas formativas permitiram a construção de um novo olhar sobre o espaço escolar, movimentos estudantis e as relações estabelecidas no contexto desta experiência.	Ocupações de escolas no Sul de Minas Gerais.	Qualitativa: Dialética, Teorias Feministas.	Ocupações como prática de resistência. Aprendizados políticos. Questionamentos de estruturas como a dos papéis de gênero, através de práticas feministas.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Elaboração: Souza (2021)

No trabalho de Fussieger (2019) o processo de ocupações é abordado a partir da análise daquelas ocorridas, em escolas públicas no Distrito Federal, buscando investigar a emergência de sujeitos de direito nas mesmas. Na pesquisa, o autor aborda temáticas referentes ao contexto político/econômico brasileiro, que levou às recentes experiências de expressão da indignação por meio de lutas sociais, como as ocupações. Também aponta o caráter novo desses movimentos de ocupações, apresentando aspectos como a horizontalidade e a autonomia de tais movimentos, a organização, através das redes sociais e a recusa dos meios tradicionais de organização política, característicos da democracia participativa.

Para o autor, a participação nas ocupações, levou os jovens a um aprendizado político individual e coletivo e ao reconhecimento dos seus próprios direitos, bem como a forma de lutar por eles. Aqui o espaço escolar aparece como estratégico, pois foi através do reconhecimento pleno desse durante as ocupações, que os jovens passaram a reivindicá-lo, questionando os modelos de relações estabelecidos com o mesmo. O que resultou em outras formas de relações sociais e, conseqüentemente, a constituição de outras territorialidades, capazes de transformar seus elementos físicos e simbólicos.

Rocha Júnior (2018) discute a relação entre a atuação política e educação, através da investigação da participação dos estudantes na ocupação de uma escola na cidade de Guarapuava – PR. O autor apresenta o contexto político que levou os jovens a ocuparem escolas no estado do Paraná. Entende que as ocupações teriam influência de experiências de mobilização anteriores a esse processo, como as lutas contra aos ataques à educação que resultaram no massacre de 29 de abril, e as ocupações que ocorreram em 2015, em São Paulo e no primeiro semestre de 2016 em estados como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Goiás. Defende o sentido político do espaço escolar, ressaltando a necessidade de pensarmos a escola como parte da realidade onde está contida, assumindo uma função de acordo com o modelo político e econômico da sociedade em que se insere.

Outro aspecto tratado foi a ascensão de movimentos como o MBL e outros defensores do projeto ESP, que advogam pela neutralidade política na escola e nos conteúdos que aborda. Esses movimentos de extrema direita estariam ligados a uma rede internacional, cujo objetivo é a defesa dos interesses da classe burguesa internacional, que busca transformar as escolas em ambientes de perseguição política e ideológica, temendo sua natureza política e as insurreições que dela possam surgir a partir das abordagens críticas do conhecimento. As ações desses movimentos são expressões da influência dos atores globais, através de projetos que buscam reconfigurar as relações em escala local em nome da racionalidade do capital internacional, afetando diretamente nas dinâmicas de

cooperação e solidariedade que são comuns ao espaço escolar.

Esses mesmos movimentos estariam vinculados aos ataques e tentativas de desmoralização das ocupações de 2016, através de alegações de que os jovens estavam sendo doutrinados pelos professores. Desconsiderando que esse processo se deu através da tomada de consciência política dos jovens, adquirida a partir da organização e da participação em processos formativos acerca das pautas das ocupações. Cabe destacar que tais ataques são parte da tentativa de dominação, controle que evidencia os tensionamentos acerca dos sentidos do espaço escolar, tendo em vista que o mesmo se constrói nas disputas entre projetos políticos muitas vezes conflitantes. Assim, no momento em que os estudantes construíram um movimento anti-hegemônico a partir do espaço escolar, ocorreu uma tentativa de supressão dessas novas territorialidades a partir de aparatos e estratégias de controle.

Oliveira (2019) buscou compreender as relações da gestão democrática com o movimento estudantil através da análise da ocupação ocorrida no campus de Vitória de Santo Antão, no Instituto Federal de Pernambuco, entendendo que as experiências advindas das práticas nas ocupações, se consideradas pelas instituições educacionais, podem contribuir para a construção da gestão democrática da educação. Para a autora, os estudantes demonstraram um perfeito exemplo de democracia direta/radical na forma com que fizeram a gestão do espaço ocupado. Nesse sentido, entende-se que a territorialização do espaço escolar mesmo que temporária, permitiu aos estudantes o exercício de práticas políticas inovadoras baseadas em formas autônomas de governo, que emergiram das possibilidades de gestão territorial construída pelos mesmos, cotidianamente.

Assim, o espaço escolar aparece na pesquisa da autora como um espaço político que se mostrou fundamental para as ocupações, pois, a partir de sua apropriação pelos estudantes suas lógicas passaram a ser questionadas e subvertidas, levando a outras práticas baseadas em um modelo imaginado de escola possível, onde se sobressaem questões como: a coletividade, a organização política baseada na horizontalidade e na autonomia, a inclusão de todos atores escolares, o diálogo e a escuta de todas opiniões e a formação política constante. Ainda, segundo a autora, essas práticas democráticas e os aprendizados advindos das mesmas contribuem de forma significativa para a formação crítica desses jovens e se constituem em certa medida como a principal conquista do movimento.

Silveira (2019) apresenta uma análise, desse processo, a partir das experiências vivenciadas pelas estudantes em ocupações de escolas públicas na região sul de Minas Gerais. Para a autora, essas experiências foram fundamentais para a tomada de

consciência e a expressão política dos protagonistas do movimento o que levou, inclusive, ao questionamento das estruturas machistas e patriarcais da nossa sociedade.

A organização do espaço ocupado foi de extrema importância nesse processo, pois resultou em outras formas de sociabilidade, pautadas na empatia, na solidariedade, na autonomia, na horizontalidade e, principalmente, em um feminismo classista pautado pelas secundaristas. Nesse sentido, a divisão igualitária de tarefas foi de extrema importância, pois retirou da incumbência das mulheres o trabalho tido como doméstico, e incentivou a sua participação nos espaços políticos e de decisão, fortalecendo o protagonismo feminino, o que resultou no empoderamento coletivo, principalmente, das secundaristas. Essas experiências levaram a um aprendizado político individual e coletivo a ser sentido, através da participação dessas jovens em lutas sociais posteriores, um exemplo citado pela autora seria o protagonismo feminino na série de protestos que ocorrem a partir de 2018, no Brasil, e que ficou conhecida como a primavera feminista.

Através da análise do material resultante do levantamento foi possível perceber pontos onde as narrativas dos autores dos trabalhos convergem, mesmo que esses buscassem apreender o processo de ocupações através de perspectivas e lugares geográficos diferentes. Um desses pontos é o entendimento, desses processos como parte de um movimento de tomada e expressão de consciência política dos jovens, acerca do cenário político atual e seus últimos desdobramentos que iriam impactar, diretamente, nas suas condições de vida e das gerações futuras.

A partir disso, eles iniciam um processo de organização e mobilização, que antecedeu as ocupações, por meio dos quais buscavam aprender acerca das decisões políticas que se tornariam as principais pautas do movimento (MP 746 e a PEC 241), e faziam um trabalho de base compartilhando informações e mobilizando os demais, se pautando na formação política do coletivo. Nesse momento, o contato com relatos e imagens de experiências de lutas estudantis anteriores, como as ocupações ocorridas no Chile em 2006 e 2011, São Paulo em 2015, e naquele mesmo ano, em diversas regiões do país, foram fundamentais, principalmente, para a organização inicial do movimento, considerando que uma parte desses jovens não tinha histórico de participação lutas sociais, ou mesmo, noção de como era uma ocupação.

Outro ponto foi a percepção de que as formas convencionais de protesto não estavam surtindo efeito, para abrir o diálogo com o governo, o que levou os jovens à decisão de incorporar a ocupação das escolas como tática de luta. Através de Butler (2019) entendemos que os jovens assumiram essa tática como forma de exercitar seu direito de aparecer e de inserir seus corpos no campo político, já que suas opiniões estavam sendo

desconsideradas em decisões que levariam à precarização de suas condições de vida. Fussieger (2019) aponta que nas ocupações de 2016 os jovens provocaram um deslocamento dos objetivos clássicos das ocupações. Para o autor:

Não se tratou de parar a “produção” e causar prejuízos financeiros, nem de “denunciar” o desvio da função pública do espaço em prol de interesses privados. As ocupações (que aqui são entendidas como a manifestação pelo direito à participação na tomada de decisões que afetam objetivamente os sujeitos) produziram muito mais uma apropriação e ressignificação do espaço-escola, no sentido de uma reorganização dos espaços físicos e simbólicos (FUSSIEGER, 2019, p. 90)

Entendendo que os estudantes estavam combatendo políticas que atentavam contra a educação pública, se tornou uma ideia lógica ocupar esse espaço, com a intenção de demarcar a quem ele pertence e a favor de quem suas funções devem ser orientadas. Sendo assim, é possível compreender que desde o início do movimento, o espaço escolar se mostrou como um ponto estratégico, pois eram nas dependências da escola onde ocorriam os momentos de formação, os debates, as tentativas de mobilização dos demais estudantes, e mesmo os momentos de decisão política, através das assembleias.

Por mais que parte dos trabalhos que compõem nossa análise não se preocupassem, especificamente, em explicitar as dimensões territoriais envolvidas nas ocupações, essas se sobressaíram ao analisarmos os fenômenos tratados nas mesmas. O território estava sendo produzido e reproduzido em todos os momentos desse movimento, através das ações de apropriação dos sujeitos, que transformaram as dimensões materiais e as relações estabelecidas com o espaço escolar durante o período em que o mesmo esteve ocupado. Ações conscientes ou não, que se direcionavam para disputar os sentidos da escolarização, para confrontar a realidade que vem sendo posta quase que de forma inevitável para os sujeitos que vivenciam a educação cotidianamente.

O fato de as ações das ocupações serem orientadas desde o início em relação ao espaço escolar, corrobora com a visão apresentada por Souza (2013), que atribui o caráter de prática espacial à toda prática social onde “[...] a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”) é um componente nítido e destacado da *forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados*” (SOUZA, 2013, p. 241). Para o autor as práticas emancipatórias dos movimentos se caracterizam como práticas espaciais insurgentes. Sendo que essas “[...] práticas espaciais insurgentes (e as práticas sociais em geral) remetem à ideia de *práxis*, ou seja, à ação (ou conjunto estruturado de ações) visando à transformação da realidade, politicamente falando” (SOUZA, 2013, p. 250).

Devido ao caráter emancipatório do movimento, essas práticas de territorialização

apresentaram um caráter crítico e de questionamento do *status quo* social heterônomo (SOUZA, 2013). Para tanto, a escola e demais espaços da cidade foram transformados em recurso político, utilizado pelos jovens para atrair a atenção da mídia e da sociedade e abrir caminho para negociações com a esfera governamental, além de possibilitar outras formas de sociabilidade e organização desse espaço ocupado.

Para Souza (2013), as ações de resistência e protesto (manifestações, passeatas, piquetes, ocupações etc) apresentam-se como ações de territorialização, que tem como característica sua concretização que se dá em uma escala temporal de curta ou curtíssima duração, o que nos leva a considerar as estratégias envolvidas no movimento de ocupação como uma ação de territorialização temporária, tanto na escola como nos demais espaços da cidade (ruas, edifícios do aparato estatal) para quais as ações das ocupações foram direcionadas (SOUZA, 2013).

Cabe ressaltar que os participantes do movimento tinham essa noção de que as ocupações tinham um determinado tempo de duração. Por isso, as consideravam não como um fim em si mesmas, mas como parte de um repertório de estratégias para conseguirem alcançar a visibilidade para o debate acerca do projeto de educação que desejavam. Portanto, ao se apropriarem desses espaços, por um determinado período de tempo, se fez preciso repensar suas lógicas de forma a transformá-los em espaços de resistência e formação política.

Nesse sentido, podemos entender que, como prática espacial insurgente as ocupações se caracterizaram como uma territorialização no sentido restrito (SOUZA, 2013). Para o autor essa se caracteriza como uma

[...] apropriação e controle do espaço por meio ou com a ajuda da presença física. A escala espacial é, via de regra, “nanoterritorial”, às vezes local, ou pelo menos é assim que as práticas insurgentes começam, fortemente enraizadas em lugares específicos; mas, quando um movimento social emancipatório se desdobra em um levante, em uma rebelião ou em uma onda de protesto, e às vezes até mesmo em uma revolução, as práticas insurgentes de territorialização chegam a abranger espaços bem mais vastos, em escala regional, “nacional”, etc (SOUZA, 2013, p. 251).

Sobre a abrangência dessa territorialização do movimento, observa-se que de início elas ocorreram de forma restrita, em escolas da Região Metropolitana de Curitiba, mas logo se espalham para demais regiões do estado do Paraná e, posteriormente adquiriram abrangência nacional. Essa territorialização ocorreu, principalmente, nas dependências das escolas ocupadas, porém, as ações de resistência do movimento também contaram com outras formas de territorialização temporárias do espaço urbano, através das manifestações, passeatas e fechamento de ruas.

Para a concretização das ações do movimento foi fundamental realizar um

reconhecimento inicial do espaço escolar (FUSSIEGER, 2019). O autor mostra que muitos dos estudantes que participaram das ocupações não tinham conhecimento total do espaço escolar ou seus usos, já que o seu acesso é limitado a certas partes da escola. Foi a partir desse reconhecimento que esses jovens passaram a se sentir parte desse espaço e serem capazes de reorganizar suas estruturas. Para Fussieger:

Essa apropriação e conhecimento do espaço físico se estendeu para uma proporção maior deslocando-se para a ressignificação do espaço/tempo aula e sua representante: a sala. Nesse sentido, as atividades nas ocupações foram realizadas em espaços outros que não aquele destinado institucionalmente como o espaço de aula, da aprendizagem. Esse fato levou a um novo questionamento, a uma nova ocupação e apropriação de espaço simbólico, pois a sala de aula não é somente um espaço físico, mas também de poder e seu detentor, por suposto, e a figura do professor (FUSSIEGER, 2019, p. 91).

O que ocorreu nesse processo de apropriação do espaço escolar, foi de fato, uma mudança nas suas estruturas de poder. Cabendo ressaltar que, em momento algum, os jovens negaram a importância da escola ou desvalorizaram sua função de sociabilização. Porém, discordavam da forma como estavam estruturadas as relações nesse ambiente, sendo essas baseadas em um sistema hierárquico onde, diversas vezes, lhes era negado o espaço de diálogo e escuta. Oliveira (2019) relaciona este fato à existência de uma prática recorrente, do governo e algumas direções de escola de tentarem colocar normas para os alunos, dentro de uma lógica institucional, baseada na verticalidade, o que contrária os dispositivos legais de gestão democrática da escola.

Então, através das ocupações os jovens contestaram essas formas tradicionais de autoridade e fizeram um movimento de tomada de poder dentro da escola, utilizando-se disso para transformar essa realidade. Entendemos que este processo resultou em outras dinâmicas territoriais, que já não estavam mais baseadas em normas e padrões hierárquicos como antes, e sim em relações cujas principais características eram a horizontalidade e a autonomia. Foi um movimento de resistência ao controle social, a negação dessas estruturas antagônicas se fez algo implícito ao mesmo (SILVEIRA, 2019).

Outra característica decorrente das ações do movimento foi a refuncionalização do espaço material (SOUZA, 2013), durante o período em que as escolas estavam ocupadas. Para o autor, essa é uma prática que se caracteriza pelo ajuste desse substrato de acordo com as necessidades, decorrentes dessas novas relações sociais. Essa mudança da função se mostrou necessária, pois “[...] práticas espaciais insurgentes não podem ser duradouramente exercidas, ao menos de maneira minimamente satisfatória, no mesmo quadro espacial criado por práticas espaciais heterônomas” (SOUZA, 2013, p. 253).

Assim, à medida que o espaço escolar passou a ser controlado e gerido pelos

jovens, esses tiveram a necessidade de alterar suas funções, se utilizando de intervenções físicas sobre o espaço alterando-o de forma inovadora e criativa, visando a garantia da segurança para os membros das ocupações, a integridade dessa estrutura física e o funcionamento da ocupação. As novas regras desse espaço passaram então a ser decididas de forma coletiva e tinham a característica de estarem aparentes no espaço físico da ocupação, em cartazes colados por toda parte, inclusive na entrada.

Essa exposição de cartazes, faixas, lambes e outros materiais artísticos e políticos produzidos pelos estudantes pode ser entendida como outra prática espacial insurgente, que está relacionada à ressignificação desses lugares (SOUZA, 2013). Essa ressignificação surge como resultado do confronto entre as práticas insurgentes e as heterônomas, onde os jovens se utilizaram de intervenções para disputar as narrativas e práticas acerca das dimensões desse espaço. Como os estudantes que ali estavam tinham um objetivo político definido, fizeram da estrutura escolar um espaço de expressão dos seus sentimentos e ideais, práticas espaciais estas que, muitas vezes, encontravam dificuldades de fazer durante o funcionamento regular da escola.

FIGURA 1 – CARTAZES EM MURO DE OCUPAÇÃO



Fonte: Pronzato (2016, min:53:09)

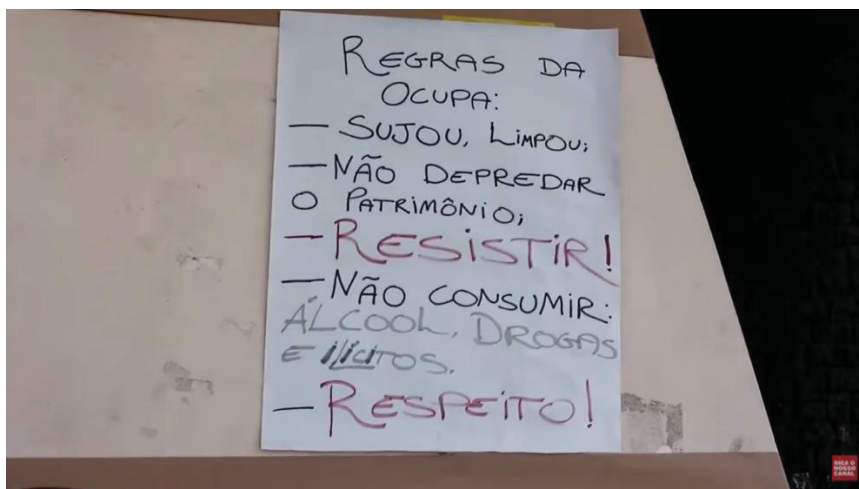
Outra mudança, decorrente dessa refuncionalização do espaço característica das ocupações, foi em relação ao acesso à estrutura da escola. Entende-se que o acesso a um determinado território é regulado a partir dos sujeitos que controlam o mesmo, sendo esse um dos elementos constitutivos do processo territorializador. Nesse sentido, quando algum sujeito externo ao movimento pretendia visitar as ocupações ele precisava passar por um controle feito pelos estudantes, por meio do qual era necessário se identificar e

explicar a motivação da visita (CASTRO, 2017, min. 2:20-2:32). O que era feito como forma de criar um espaço seguro a todos, tendo em vista que haviam sujeitos contrários as ocupações e que podiam criar confusões para afetar a imagem da ocupação e do movimento. Considerando que esses processos de territorialização ocorrem a partir de relações de poder, que muitas vezes não ocorrem de forma pacífica, e sim através do tensionamento entre práticas que são emancipatórias e práticas heterônomas.

Quando se tratava da comunidade escolar, os estudantes sempre deixaram explícito que as ocupações estariam de portas abertas para recebe-los e dialogar sobre o movimento, porém, em alguns casos isso não foi possível devido às relações conflituosas com parte da comunidade. Apesar dos argumentos sobre a restrição do direito de ir e vir, a organização das ocupações denota um caráter democrático, onde o espaço se encontrava sempre aberto para o diálogo e a construção coletiva do movimento.

Durante as ocupações, a manutenção dos espaços também ficou sob responsabilidade dos estudantes, já que em grande parte as equipes de limpeza deixaram de acessar o colégio. O envolvimento em tais atividades, desenvolveu nos mesmos um senso coletivo de responsabilidade com o espaço, além de uma maior noção das necessidades mais urgentes da escola. A partir disso, os jovens passaram a intervir, reestruturando esses espaços na intenção de sanar as necessidades do movimento e da comunidade, como foi o caso do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, onde os jovens em conjunto com a comunidade fizeram a manutenção da fossa séptica, uma demanda antiga que não era atendida devido a burocratização envolvida nesse processo (PRONZATO, 2016, min. 38:15-38:38).

FIGURA 2 – REGRAS DE UMA OCUPAÇÃO



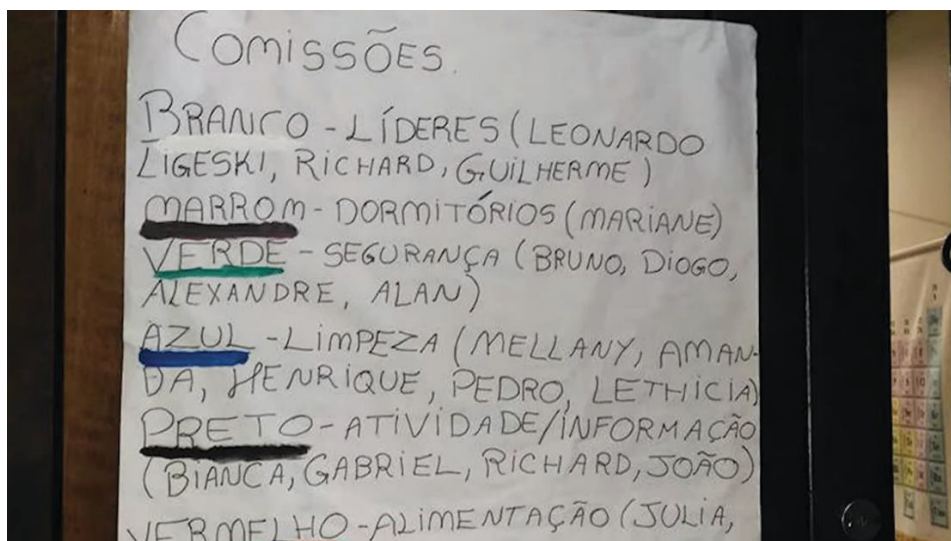
Fonte: Castro (2017, min: 06:20)

Esses momentos de zelo com o espaço material das escolas também levaram a criação de laços afetivos, pois significavam cuidar do lugar onde se estabeleciam novas relações horizontais, baseadas no amor, no companheirismo e na confiança (SILVEIRA, 2019).

O senso coletivo de responsabilidade fez parte de outro tipo de mudança significativa ocorrida no período em que as escolas tiveram ocupadas, que está relacionado à organização política do movimento que tinha como base a autonomia e a horizontalidade. Para que isso fosse possível se fez necessário a inclusão e participação igualitária de todos os sujeitos. Nesse sentido, a divisão de tarefas nas ocupações se mostrou de extrema importância. Então durante o período em que os colégios estavam ocupados, os jovens se organizaram de forma que todos foram envolvidos nas tarefas, partindo da ideia que todos tinham igual responsabilidade na construção das ocupações.

Como forma de atender as demandas relacionadas às tarefas de manutenção do espaço físico, além das atividades formativas e de relações exteriores, foram organizadas comissões. Em sua grande maioria, as ocupações contavam com comissões muito semelhantes devido as suas necessidades. Essas, em sua maioria, eram comissões de: alimentação, segurança, limpeza, divulgação, responsáveis pelas assembleias e de relações externas (SILVEIRA, 2019). Cada um se inseria nelas de forma orgânica, havendo a rotatividade de seus membros. Essa forma de organização foi fundamental para a inclusão de todos os sujeitos e a valorização de todas as formas de conhecimento, além de contribuir para a quebra de estereótipos machistas na divisão do trabalho (SILVEIRA, 2019).

FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO DAS COMISSÕES



Fonte: Pronzato (2016: 34:58)

Outro destaque da organização das ocupações tem a ver com o caráter coletivo e horizontal na tomada de decisões. Desde o início, o movimento se caracterizou por não ter lideranças definidas, nas palavras de um estudante entrevistado por Oliveira (2019):

Não existia líder, todo mundo é líder, questionava a estrutura de poder dentro da escola, então por que fazer isso lá? A ideia era horizontalizar o movimento (...) A democracia não é maioria, é consenso. Tinham opiniões bem divergentes, mas era buscar conciliar as opiniões diferentes. Nunca era excluir (ESTUDANTE 01 [entrevista concedida a] OLIVEIRA, 2019, p. 71)

De acordo com a autora, essa fala denota que existia uma preocupação em incluir todos os sujeitos no movimento, através de uma organização política horizontal. Para garantir esse caráter coletivo nas decisões, os estudantes assumiram desde o início as assembleias como instância máxima de deliberação, onde eram decididos os rumos do movimento, as demandas internas e as atividades de formação das ocupações. Essas assembleias se caracterizavam como um momento de diálogo pleno, onde todos podiam expor suas opiniões e propor soluções para as questões levantadas pelo movimento, pois as mesmas seriam consideradas e debatidas de forma igualitária.

FIGURA 4 – ASSEMBLEIA



Fonte: Pronzato (2016, min: 31:38)

Também era coletiva as decisões acerca das atividades de formação que ocorriam na ocupação. Nesse momento também eram ouvidas todas as ideias e sugestões, o que levava a construção coletiva de uma agenda que continha atividades de natureza variada, seja política, com discussões sobre as pautas do movimento e suas implicações para a sociedade e os jovens, ou temáticas de interesse para os sujeitos, relacionadas a questões de gênero, raça e sexualidade. Havia também as atividades culturais, onde os jovens aprendiam a importância de se expressar livremente e valorizar sua própria cultura, além

de momentos de formação convencional, com “aulões” preparatórios para os ENEM e os vestibulares. Essa forma de pensar as atividades para a ocupação partia de uma concepção de educação desejada pelos jovens, que congregasse os conhecimentos formais e outros conhecimentos considerados importantes para sua formação crítica.

FIGURA 5 – AGENDA DE ATIVIDADES DA OCUPAÇÃO DO CEP



Fonte: OCUPA CEP (página do Facebook)

Fussieger (2019) afirma que esse desejo, de ressignificar do espaço/tempo sala/aula, e a participação nas decisões, inclusive, as sobre as dinâmicas de aprendizagem, esteve presente desde o início das ocupações e deixou marcas nos sujeitos e no ambiente. Para o autor:

Pode-se dizer que o processo das ocupações de 2016, mais do que um processo de resistência à uma medida de reestruturação do ensino médio, foi um debate sobre um processo muito maior e amplo. O ato de ocupação foi um gesto que pode ser interpretado como uma exigência do direito de debater a educação como um todo [...] (FUSSIEGER, 2019, p. 93)

Nessas atividades eles conseguiram discutir assuntos que estavam relacionados diretamente com a sua realidade vivida e mobilizaram elementos da cultura popular, como forma de demarcar sua identidade e se utilizar do que já conheciam como um instrumento de prática política (SILVEIRA, 2019).

Para envolver os demais atores escolares também foram empregadas outras estratégias, como a de inserir as pessoas, suas histórias e falas durante as abordagens dos assuntos (OLIVEIRA, 2019). Para a autora, essas atividades foram fundamentais para solidificar as relações com todos os atores escolares, através da exploração da realidade e

do contexto vivido. Isso fica evidente na fala de Lucca um dos estudantes entrevistados por Fussieger (2019):

Não necessariamente só os que estavam ocupando a escola, alguns outros era tipo “ah, vai ter tal coisa...”... a gente chegava a divulga na página da escola, as vezes pelo whatsapp e tal... Tinha os grupos da escola de representantes e tal... a gente jogava, eles repassavam pros grupos das salas e demais grupos de pessoas da escola... aí tinham outras pessoas da comunidade que achavam interessante e iam. Bacana era que tinha tipo senhoras participando de aulas, tipo “ah, eu quero voltar a estudar e tal, mas não sei se consigo pegar o ritmo... quero participar e tal”... aí entrava. As vezes eram pais que queriam saber como que ‘tava’ a situação na escola e iam lá e acabavam assistindo e participando da atividade (LUCCA, 2018 [entrevista concedida a] FUSSIEGER, 2019, p. 67).

Isso traz à tona outra questão organizacional importante, que foi o uso da internet, e principalmente das redes sociais, dentro das ocupações. Durante o período em que as escolas estiveram ocupadas, as redes sociais se tornaram uma ferramenta imprescindível para a comunicação entre as ocupações e para a divulgação de informações a respeito das mesmas. Elas eram utilizadas não apenas para divulgar o calendário de atividades, mas também proporcionaram um contato maior com a comunidade divulgando suas pautas, decisões e as características organizacionais do seu cotidiano.

Através dessa divulgação pelas redes, eles também buscaram contrapor os discursos propagados pela mídia hegemônica que buscavam desqualificar o movimento e moldar a opinião pública, alegando que os estudantes não sabiam o motivo pelo qual estavam lutando, que estavam agindo por estarem sendo doutrinados pelos professores e(ou) partidos políticos, e que as ocupações não passavam de invasões e vandalismo (ROCHA JÚNIOR, 2018).

Tais discursos eram defendidos por grupos de direita como o MBL e os defensores do programa ESP, com o intuito de criar um consenso na sociedade a civil de que as ocupações deviam ser combatidas, com a atuação dos pais e medidas do governo (ROCHA JÚNIOR, 2018). O autor aponta que, para tais grupos, a presença de mobilização política, na escola, era inaceitável, pois representava uma ameaça para os projetos da classe burguesa.

Sua propagação através da mídia hegemônica e de figuras políticas, resultou no convencimento de que as ocupações não passavam de bagunça e doutrinação por parte da sociedade, culminando em uma série de mobilizações contrárias às ocupações, chegando a ocorrer casos de violência, como atentados às ocupações e aos estudantes e fatalidades como o assassinato do estudante Guilherme Irish<sup>16</sup> pelo próprio pai. O próprio

---

16 Ver sobre em: <https://vermelho.org.br/2016/11/16/intolerancia-pai-mata-seu-proprio-filho-por-discordar-de-seus-ideais/>

governo utilizou de violência física e simbólica contra as ocupações.<sup>17</sup>

Essas ações com intuito de confrontar as ocupações são parte do que Souza (2013) apresenta como práticas heterônomas. Para o autor essas partem de um exercício de poder explícito, pela imposição de normas de cima para baixo ou de fora para dentro. Tais práticas apareceram de formas diferentes em diversos momentos históricos, mas sempre tiveram em comum a intenção de submeter, adestrar, amansar e subalternizar os corpos e mentes. Quando exercida em relação a um determinado espaço resultam em práticas espaciais de caráter coercitivo, que também podem ser punitivas, e sempre carregam essa característica de buscar eliminar práticas libertárias (SOUZA, 2013).

Frente a tais práticas, as redes sociais desempenharam um papel fundamental de convencer e mobilizar uma parcela da sociedade sobre a legitimidade do movimento e de suas pautas, e que as ocupações eram e estavam organizadas. E, ao contrário do que se afirmava, os estudantes estavam zelando e melhorando sua estrutura, o que foi de extrema importância para a criação de redes espaciais (SOUZA, 2013), surgidas das relações de solidariedade e apoio entre as ocupações e demais experiências de resistência (Universidades, sindicatos, população em geral) de uma mesma região.

Entretanto, cabe frisar que o uso constante da internet e das redes sociais, também tiveram reflexos negativos para o movimento, principalmente pelo desgaste psicológico dos membros, devido aos constantes embates que eles se viam envolvidos nesses espaços. Sobre isso Fussieger (2019) aponta que o desgaste emocional causado pela hipercomunicação durante as ocupações foi um dos motivos para o movimento se reorganizar e decidir pelo fim de algumas das ocupações. Existia pressão externa vinda da direção, pais e administradores governamentais, mas elas eram absorvidas de forma diferente.

O fato é que em determinado ponto se tornou praticamente insuportável lidar com tensão criada através do embate entre o que eles viviam cotidianamente e as narrativas virtuais criadas acerca dos mesmos, por mais que tivessem conhecimento de que essa narrativa não era condizente com a realidade (FUSSIEGER, 2019). Quando desgastados e sentindo vontade de deixar o movimento, era nos companheiros de ocupação que encontravam o apoio e a força para continuar, conforme relatado pela estudante Clara,

---

<sup>17</sup> Um caso emblemático do uso de violência física e simbólica foi o de uma decisão judicial no Distrito Federal que liberou o uso de táticas de tortura física e psicológica para combater as ocupações, sendo essas comparadas às utilizadas no período da ditadura empresarial-militar do Brasil. Esse fato gerou indignação nos apoiadores do movimento de ocupações e mobilizou órgãos defensores dos direitos humanos. Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/decisao-judicial-que-autoriza-tecnicas-de-tortura-em-ocupacoes-e-debatida-no-df>

entrevistada por Silveira (2019):

Eu estava tão cansada que eu pensei mesmo em nem entrar na ocupação naquele dia e ficar lá dentro do carro com ela, como ela havia pedido (a irmã)... Mas eu olhei pra escada da entrada [...] e estavam o João, o Gabriel, o Rafael e algumas outras pessoas, e aí na hora que eu ia desistir eu olhei pra eles e eles estavam rindo, sabe? Mesmo com tudo que estava acontecendo com a gente eles estavam rindo e aí eu pensei que eu também poderia rir se eles estavam rindo. Ela (a irmã) me segurou de novo e me mandou pensar bem no que eu estava fazendo, eu olhei pra eles de novo lá na escada, abri a porta e saí. Eles estavam muito felizes, então eu segurei pra não chorar, dei oi pra todo mundo e fui pro quarto guardar a minha mala e me acalmar. Mas a Fernanda, que me conhecia melhor, foi ver o que era e aí eu não consegui segurar e ela foi maravilhosa comigo (CLARA, 2018 [entrevista concedida a] SILVEIRA, 2019, p. 69)

Esse relato revela indícios de que as transformações ocorridas, através dessa nova dinâmica territorial das ocupações, também trouxeram impactos nas relações entre os sujeitos que nelas conviveram, já que à medida que as dinâmicas espaciais da escola começam a ser orientadas por suas ações, as relações nesse espaço passam a ser baseadas no acolhimento, na solidariedade e na empatia, apesar da diferença entre os membros do movimento. Isso se mostrou de extrema importância para a emergência de laços afetivos que contribuíram em muito para a manutenção do movimento, entendendo que as relações interpessoais também fazem parte dos processos de resistência.

A partir das mudanças ocorridas durante o período de ocupação das escolas, pode-se observar o potencial territorializador das ações políticas da juventude, entendendo que mesmo que temporariamente suas práticas espaciais transformaram material e simbolicamente as dinâmicas do espaço escolar. Além dessas transformações no espaço escolar, pode-se afirmar que as experiências vivenciadas durante esse período, também tiveram um efeito transformador para os participantes dos movimentos.

### 3.3.1. Aprendizados decorrentes das experiências do movimento de ocupações

Não existe uma data exata sobre como e quando se deu o fim do movimento de ocupações, considerando que isso foi muito característico de cada região e mesmo de cada um, já que o tempo de duração de cada uma variava, e mesmo durante o ápice do movimento ainda estavam ocorrendo desocupações por diversos motivos. Porém, pode-se afirmar que as decisões de desocupar as escolas partiram de um consenso entre os membros de cada ocupação, em alguns casos obedecendo a negociação de pautas internas. A fala de Cris, aluna entrevistada por Fussieger (2019) nos ajuda a compreender como se deram tais negociações:

[...] a gente pra desocupar fez um acordo com a direção. A gente pediu um

espaço pra fazer uma biblioteca comunitária, a gente entregou o projeto e tudo... a gente pediu a instalação de lixeiras pra separar o lixo na escola. Pedimos bebedouros. E a reforma dos banheiros, porque os banheiros eram totalmente, sabe?... um vaso e sem porta. A gente pediu pra arrumar as pias, colocar espelho, colocar sabão, colocar papel higiênico nos banheiros e até hoje isso tá lá (CRIS, 2019 [entrevista concedida a] FUSSIEGER, 2019, p. 94)

Sobre alguns dos motivos para esse fim das ocupações, pode-se dizer que o desgaste físico e emocional foi um dos principais. Afinal, o movimento estava sendo constantemente pressionado pela mídia hegemônica, grupos de direita e representantes governamentais, principalmente pela aproximação da data de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dos quais os representantes alegavam que as ocupações estariam impedindo a realização, apesar de que apenas algumas das escolas ocupadas seriam de fato *locus* de aplicação do exame (POLLI *et al.*, 2018).

O MEC e o INEP então, passaram a pressionar pelo fim das ocupações, alegando, inclusive, que as provas do exame seriam canceladas nessas escolas que estavam ocupadas. Segundo Polli *et al.* (2018) o intuito dessa estratégia era fazer com que a população se posicionasse contra as ocupações. Como ultimato, foi dado um prazo de desocupação até o dia 31 de outubro de 2016, porém, a data de realização das provas do ENEM, foram transferidas para os dias 3 e 4 de dezembro do mesmo ano, devido ao fato dos estudantes terem decidido por não desocupar as escolas dentro do prazo estabelecido.

Outro fator de impacto para a manutenção das ocupações foi a expedição de ordens de reintegração de posse para diversas escolas. Em sua grande maioria, os pedidos de reintegração partiram de órgãos governamentais, como no caso do pedido de reintegração de posse que envolveu o Colégio Estadual do Paraná e outras 44 escolas na cidade de Curitiba. A decisão de reintegração foi tomada pela Juíza Patrícia de Almeida Gomes Bergonse, da 5ª Vara da Fazenda Pública, e publicada na tarde do dia 03 de novembro de 2016, com vistas a iniciar as reintegrações no dia seguinte. Tais ações são representativas no sentido de suprimir as territorialidades que emergiram a partir do movimento de ocupações, em nome do reestabelecimento do controle territorial pelas forças heterônomas.

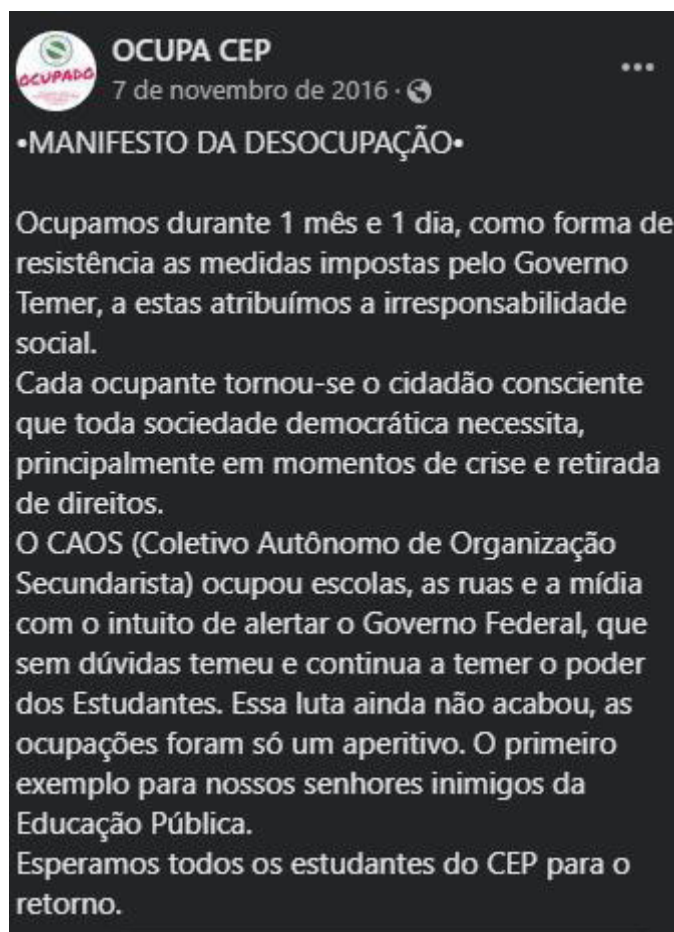
Frente a tais decisões, os ocupantes das escolas optaram por resistir à pressão causada pela reintegração. Porém, após discussões internas e a mediação de organizações que apoiavam o movimento, como seção de direitos humanos da Ordem do Advogados do Brasil (OAB-PR)<sup>18</sup>, os estudantes decidiram pela desocupação do Colégio

---

18 Ver sobre em: <https://www.oabpr.org.br/com-mediacao-da-oab-pr-estudantes-decidem-desocupar-colegio-estadual-do-parana/>

Estadual do Paraná.

FIGURA 6 – MANIFESTO DE DESOCUPAÇÃO DO CEP



Fonte: OCUPA CEP (página do Facebook)

Pode-se também alegar, que a aprovação da PEC 241, em meio a protestos estudantis em Brasília, onde ocorreu o confronto com forças repressivas<sup>19</sup>, representou um golpe nos ânimos de parte do movimento, já que a luta contra a aprovação desse projeto constituía uma de suas principais pautas. Esperava-se que com o fim das ocupações o movimento estivesse enfraquecido e os jovens entrassem em um estado de desânimo e apatia. Porém, o que se observou foi justamente o contrário, os jovens continuaram as mobilizações organizadas em forma de comitês de luta, que muitas vezes articulavam estudantes que eram de escolas diferentes, mas que tinham em comum a consciência de que era necessário continuar lutando pela educação pública e a escola que eles queriam.

<sup>19</sup> A PEC 55 (antiga 241) foi aprovada em segundo turno pela Câmara dos Deputados no dia 28/11/2016, mesmo após uma série de protestos dos movimentos contrários ao projeto. Os manifestantes sofreram forte repressão partindo do cerco policial formado para impedir a aproximação do local de votação do projeto impopular. Ver sobre em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/12/manifestantes-enfrentaram-a-pm-em-brasilia.html>

Partindo dessas constatações compreende-se como algo extremamente delicado afirmar quais foram os resultados do movimento secundarista de ocupações. Tendo em vista o fato de ser um movimento tão inovador e que ocorreu há pouco tempo, carecendo de um pouco mais de amadurecimento e análise acerca das diferentes dimensões desse fenômeno. Apesar de não terem conseguido barrar a PEC 241 (55) e a MP 746, não podemos reduzir a expressividade do que foi o movimento. Portanto, busca-se indicar algumas das transformações ocorridas através das experiências vivenciadas nas ocupações, e que podem ser consideradas uma de suas vitórias mais expressivas, tendo em vista que modificaram, em certa medida, cada um dos jovens que fizeram parte dele, suas relações com os demais atores escolares, além de mudar a forma de se pensar as mobilizações sociais e a educação.

A participação em movimentos sociais por si só apresenta uma dimensão pedagógica, através dos aprendizados individuais e coletivos que ocorrem durante e após um processo de luta social (GOHN, 2011). Nesse sentido, pode-se afirmar que as lutas protagonizadas pelos jovens durante o processo de ocupação de escolas públicas, revelou uma multiplicidade de aprendizados, através das experiências vivenciadas pelos seus membros, seja pelo seu teor formativo, através de uma agenda de atividades que congregava diversas oficinas e espaços de formação política, ou pelo caráter autônomo e horizontal das relações que emergiram nesse processo, que aproximaram esses jovens do exercício da cidadania e da democracia participativa. Esses aprendizados estiveram presentes durante todo o processo, mas transformaram esses jovens para além do período de participação nesse processo de luta social.

Com base em Fussieger (2019) entendemos que uma dessas mudanças foi em relação a criação de uma cultura mais democrática dentro das escolas. O autor afirma que as experiências vividas dentro das ocupações, através da reorganização física e simbólica do espaço, da quebra de estruturas de poder interno e das metodologias usadas na tomada de decisões, resultaram em uma relativa democratização nas estruturas pedagógicas e administrativas das escolas. Os jovens passaram a ter uma postura mais participativa, se interessando cada vez mais por assuntos relacionados a organização da escola, além de manter uma articulação entre si na busca de propor intervenções com o intuito de tornar esse espaço mais plural e acolhedor.

Segundo Fussieger (2019), em alguns casos, a própria administração escolar e/ou os professores absorveram tais mudanças, e passaram a considerar cada vez mais a participação desses sujeitos. Mas, em alguns casos, a postura questionadora dos estudantes foi recebida como uma afronta às estruturas hierárquicas, o que resultou em

conflitos de relacionamento. O que é relatado por uma das estudantes entrevistadas por Silveira:

[...] não mudou 100%, mas muita coisa mudou. Na relação sala de aula, ali na escola mudou... sempre que o professor ia debater alguma coisa ele fazia com mais cuidado. [...] Com relação aos professores, muitos mandavam indiretinhas e outros já viram na ocupação uma forma de mudar o trabalho deles na sala de aula. Tinha professores que levava pra sala de aula algum assunto para debater e já tinha mais cuidado com aquilo ali em sala, com falas preconceituosas e machistas. Com os professores, só o fato deles mudarem o jeito de sala já foi uma conquista. A direção também está trabalhando o grêmio dentro da escola, para o aluno ficar mais envolvido. A gente tinha alunos que representavam os outros em reuniões com professores e, na maioria das vezes, éramos dispensados dessas reuniões, hoje eu sei que os alunos estão sempre presentes. Está sendo cumprido. Isso aconteceu e eu sei que foi um ganho nosso. E agora o grêmio é a nossa maior esperança (ANA, 2018 [entrevista concedida a] SILVEIRA, 2019, p. 55)

Essa postura dos estudantes está em grande parte relacionada ao que Oliveira (2019) aponta como uma das conquistas mais importantes das ocupações escolares, que foi o fato desses jovens se reconhecerem como sujeitos de direito, que podem criticar e propor alternativas e até mesmo reverter decisões tomadas. Fussieger (2019) aponta que esses sujeitos emergidos nas ocupações se descobriram de formas variadas, mas todas estariam relacionadas às aprendizagens coletivas e singulares vivenciadas em função da dimensão pedagógica de se estar em movimento, que extrapolam as práticas educacionais formais. Isso evidencia a capacidade desse movimento de influenciar na formação dos sujeitos, tornando-os mais críticos.

Esse aprendizado, ocorrido durante as ocupações, levou os jovens a um amadurecimento político, tornando-os conscientes do seu papel nas lutas sociais em busca de transformar para melhor tanto a escola como a sociedade (PRONZATO, 2016, min. 46:48-48:25). Silveira (2019) afirma esses jovens, como sujeitos políticos que se formaram na ação, partindo do princípio de que os estudantes que participaram das ocupações compartilharam de uma experiência política e formativa comum, geradora de um afeto capaz de causar desequilíbrio nas velhas práticas pedagógicas escolares. Por mais que essas experiências não tenham conseguido mudar a estrutura política, elas se mostraram fundamentais para o processo de formação auto-organizada, desse grupo, no período em que ocuparam as escolas (SILVEIRA, 2019).

Para além disso, a ação política dos estudantes teve um papel fundamental ao fazer com que os atores escolares percebessem a necessidade de se pensar na estrutura e nos sentidos da escola, entendendo que essa formação interna, das ocupações, também se caracterizou por um intenso debate social, inclusive sobre a educação e as práticas

pedagógicas, que Silveira (2019) afirma ter a potencialidade de atingir a longo prazo a “[...] formação de professores, a escola e as propostas de políticas públicas educacionais como desdobramento de um movimento que ousou encarar a afirmação de uma lógica mercantil e liberal para dentro da educação pública (SILVEIRA, 2019, p. 51).

Outro efeito das experiências vivenciadas pelos estudantes, durante as ocupações, foi seu empoderamento já que passaram a ser capazes de compreender quando alguma prática não é democrática, e reconhecer sua capacidade individual e coletiva de organização para se opor a essas situações, revertendo-as através da luta (CASTRO, 2017, min. 16:11-16:25). Isso se torna latente na resposta dada pelo estudante entrevistado por Oliveira (2019):

A gente tirou da ocupação que agora tem reação, de os estudantes mostrar para a direção que querem se impor, que querem ser protegido, que têm voz. Os alunos começaram a reagir, a ocupação mostrou que os alunos podem mostrar o que acontece de errado e isto começo a acontecer, foi muito isto para os estudantes, mostrar que não vai aceitar, ter reação, se impor, que eles têm direitos (ESTUDANTE 02 [entrevista concedida a] OLIVEIRA, 2019, p. 77).

Esse empoderamento teve desdobramentos, que vão para além do questionamento relativos às estruturas educacionais, passando para as demais esferas da sociedade, como o exemplo das estudantes que participaram da pesquisa de Silveira (2019), que apontam terem aprendido meios de lutar contra todas as formas de abusos machistas criando, inclusive, estratégias que levaram ao empoderamento coletivo. Essas experiências vivenciadas nas ocupações também levaram essas jovens a romperem com estruturas sociais machistas, sejam elas familiares ou religiosas, e se fortalecerem para outras lutas (SILVEIRA, 2019).

Esse efeito, de fortalecimento, também é percebido quando Pronzato (2016, min. 50:41-51:33) questiona os jovens sobre o que eles esperavam desse movimento no futuro e eles respondem que esperam ter “plantado algo” que possa representar uma mudança futura no Brasil. Isso levanta outra questão, de grande importância, para os movimentos que lutam por uma sociedade melhor, que é a esperança, que parte de fatos concretos da realidade e que dá os indícios de que é possível mudar as coisas. Isso esteve presente desde o primeiro momento das ocupações e que pode vir a inspirar outros movimentos de resistência.

Por isso, quando afirma-se que as vivências nas ocupações transformaram quem delas fez parte, é por delas terem saído sujeitos políticos orgulhosos de sua força coletiva e organização, que através desse movimento, demonstraram ter condições para pensar e agir politicamente, contrariando os estereótipos que lhes negam esse papel. Esses

aprendizados ainda são recentes, mas se absorvidos pelas instituições escolares e pela sociedade podem significar um grande avanço em direção a práticas políticas mais democráticas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões sobre a produção das dinâmicas de territorialização, do espaço escolar, realizadas no primeiro capítulo desse trabalho levaram ao entendimento das ocupações secundaristas como um processo que resulta das disputas de poder entre os atores que se correlacionam e territorializam esse espaço a partir de escalas diferentes de atuação. Nesse sentido, as pautas do movimento que foram trabalhadas no segundo capítulo do trabalho, foram entendidas como uma tentativa de combater a ação de atores hegemônicos que tentam controlar e suprimir as relações de cooperação e solidariedade comuns ao espaço escolar, sendo que esses atores representariam forças capazes de reorganizar os territórios em escala local em nome de uma racionalidade global, o que representava uma ameaça às dinâmicas territoriais construídas a partir do cotidiano escolar.

A análise do terceiro capítulo se dedicou a entender as práticas espaciais do movimento de ocupações, o que revela como os estudantes construíram esse movimento de resistência através da territorialização temporária do espaço escolar. E a partir de suas ações de apropriação e da transformação das dimensões desse espaço, eles produziram uma nova forma de territorialidade, sendo essa baseada na autonomia e na horizontalidade. Essa nova organização sócio-espacial vivenciada nesse período resultou em experiências transformadoras para todos os seus membros. A partir disso, conseguimos vislumbrar que a dimensão territorial que compôs a hipótese central desse trabalho, fez parte de toda a organização do movimento secundarista de ocupações, sendo possível afirmá-lo como um movimento territorial.

Esse movimento se mostrou como um dos mais expressivos dentro do histórico recente de lutas sociais no Brasil. A sua análise nos revela diversas questões importantes sobre os desdobramentos políticos que o país tomou nas últimas décadas, e como isso tem impactado nas condições de vida da população. Além de revelar o potencial que os movimentos de resistência da juventude apresentam para combater a ordem política e social que é imposta como única possível pelos atores hegemônicos. Assim, as experiências resultantes desse processo de resistência são de extrema importância, pois o contato com as mesmas pode vir a contribuir para a construção de movimentos de resistência futuros.

Portanto, a análise de um processo dessa importância necessitou de um

compromisso ético em nossas escolhas de pesquisa, entendendo que nenhuma consegue apreender um fenômeno em sua totalidade, e são essas escolhas que definem quais dimensões serão abordadas durante o processo, e o caminho metodológico que será seguido. Assim, ao optarmos por apreender as ocupações a partir de uma perspectiva territorial, tínhamos noção do desafio que se colocava à nossa frente. Afinal, isso representava um olhar detalhado para o contexto de emergência do movimento de ocupações, seus objetivos e estratégias assumidas a partir de uma perspectiva política e espacial.

Em um primeiro momento, a análise acerca desse fenômeno nos revelou que o espaço escolar desempenhou um papel central em todo esse processo. Primeiro, é necessário compreendê-lo como um território que tem seus sentidos definidos a partir das relações e das disputas de poder entre diversos atores, que o habitam cotidianamente, e outros que mesmo sem estarem inseridos nesse espaço direcionam suas ações em relação a ele. Resulta em disputas de ordem política que levaram os jovens a organizar um movimento de resistência a partir da apropriação desse espaço.

Nesse sentido o espaço escolar esteve presente em todos os momentos do processo de ocupações. Ele perpassava os objetivos do movimento, sendo esse a defesa da educação, de qual a escolarização é parte importante. A partir desse objetivo comum, os jovens iniciaram um processo de mobilização dos demais estudantes, onde o espaço escolar foi fundamental para as passagens de sala, reuniões, assembleias e outros momentos de organização. Quando os jovens decidem assumir a ocupação como estratégia, isso implicava na apropriação desse espaço como ferramenta de luta política e, durante o tempo em que esse espaço ficou ocupado, ele garantiu as condições para que os jovens lutassem por seus objetivos, ao mesmo tempo em que esse espaço foi transformado por essa territorialização temporária e as ações empreendidas pelo movimento.

Ao observarmos a constituição das pautas do movimento, pode-se entender que esse foi de valorização e defesa da escola pública, já que a Reforma do Ensino Médio ameaçava a manutenção das dinâmicas espaciais características da mesma. Ressalta-se o fato dessa reforma, assim como as demais aprovadas desde os anos 1990, estarem atreladas ao atendimento da agenda educacional que parte da racionalidade neoliberal, e de atores ligados aos interesses do capital internacional que, conforme demonstrado por Santos (1996, 2000), representam o que o autor chama verticalidades, que são forças globais capazes de mobilizar as redes a fim de reorganizar os territórios em escala local, o que pode significar um risco para a manutenção das relações locais de solidariedade e

cooperação, apresentadas pelo autor como horizontalidades.

A partir disso, percebe-se que a escolha da estratégia de ocupação, aparece como opção lógica para demonstrar a quem pertence esse espaço e quem devia ser ouvido quando se tratam de políticas que podem transformar seus sentidos. Isso demonstra novamente que ocorreu uma valorização do que a escola representa, considerando que por mais que os membros do movimento tenham questionado a organização hierárquica, nunca houve por parte dos mesmos a negação de sua importância.

A escolha da estratégia de ocupar apareceu como o que Souza (2013) apresenta como práticas espaciais, pois essas tinham o espaço como finalidade, sendo que as práticas do movimento de ocupações apresentaram um caráter de combate às lógicas espaciais heterônomas, mostrando-se como um movimento insurgente, onde o questionamento das estruturas de poder revelou um potencial transformador. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas nas ocupações foram transformadas através de uma organização pautada na autonomia e na horizontalidade. E esses sujeitos também transformaram esse espaço, através de suas ações para comportar esse novo modelo de relações, que emergiu durante o período em que esses territorializaram o espaço escolar.

Também foi possível compreender que essas novas relações sociais que ocorreram durante o período de convivência nessa escola territorializada, produziu experiências coletivas que transformaram os jovens que fizeram parte do movimento. Apesar do receio em afirmar que essas foram as vitórias do movimento ou quais efeitos elas trarão para esses sujeitos a longo prazo, pode-se dizer que elas são um saldo positivo em relação ao aprendizado político. A partir dessas experiências os jovens aprenderam sobre democracia, direitos, o que os tornaram sujeitos mais participativos, questionadores e orgulhosos de sua capacidade em transformar essa realidade que lhes é imputada como única possível.

Dessa forma, finalizamos esse trabalho de pesquisa com algumas certezas e indagações sobre o movimento de ocupações. Uma delas é de que a juventude demonstrou seu potencial político e transformador através desse movimento, rompendo com narrativas que lhes coloca em uma posição de apáticos e desinteressados. Outra é que o espaço escolar voltado à autonomia e à emancipação se constrói na resistência, onde os sujeitos se reinventam cotidianamente a fim de romper com as políticas e normas que tentam submeter e controlar as relações de solidariedade e cooperação no mesmo.

Por fim, nos questionamos, quais serão os desdobramentos futuros desse movimento? O cenário político brasileiro continua em efervescência, os princípios democráticos continuam sendo atacados diariamente, com a retirada de direitos, a apatia

de parte das instituições em relação à necropolítica instaurada pelo governo atual, e os ataques a educação ainda fazem parte do cotidiano de estudantes, professores, pesquisadores de educação e comunidade escolar. Esses sujeitos políticos que saem das ocupações seriam parte das novas formas de organização que emergiram nos recentes protestos contra o governo e sua política de morte? E as experiências coletivas das ocupações contribuíram com a consolidação desses movimentos políticos?

Daí que vêm a importância de se fazer pesquisa sobre os movimentos sociais a partir de compromissos éticos, sem desvalorizar a potência que suas experiências podem nos revelar e sem fetichizar as ações dos mesmos, pois essas experiências coletivas podem contribuir para outros movimentos de resistência, assim como as experiências do movimento estudantil do Chile e dos ocupas em São Paulo foram de grande importância para a organização do movimento que discutimos no presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social**, local?. v. 20, n. 1, p. 163-178, 2008.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 376 p.
- \_\_\_\_\_. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019. 253 p.
- BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos in Política Educativa – RELEPE**, v. 3, p. 1-15, 2018
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>
- CARRANO, Pedro. Venda da Vale completa 20 anos e foi um dos maiores crimes cometidos contra o Brasil. Brasil de Fato. Curitiba, 06 de maio de 2017, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/05/07/venda-da-vale-completa-20-anos-e-foi-um-dos-maiores-crimes-cometidos-contra-o-brasil>
- CARVALHO, Maria Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: CARVALHO, Maria. Carmo. Brant.; PAULO NETTO, José. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 13-63, 2005.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v., p. 136-161.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, p. 219-226, 1992.
- DIAS, Maria Avila de Lima.; KRAWCZYK, Nora. Entrevista com a profa. Dra. Nora Krawczyk. **OLH@RES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 5, p. 5-12, 2017.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: TOMIASI, Eliane; FABRINI, João Edmilson. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, p. 273-302, 2008.
- FERREIRA, Rosilda Arruda.; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.26, n.101, p.1176-1196, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

\_\_\_\_\_. Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 28-31, 2016.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ed., Expressão. Popular, – São Paulo, 2018, 160p.

FUSSIEGER, Luciano. **Práticas democráticas e a emergência de sujeitos de direito nas ocupações escolares de 2016 no Distrito Federal: um estudo de caso**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 4, p. 333-361, 2011

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. RJ: Bertrand, 2014, 436 p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 121 p.

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia**. v. 4, n. 42. p. 14-34. Presidente Prudente/SP, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**, v. 11, p. 33-44, 2017

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educ. Rev. [online]**. vol.34, e177494. p. 1-23, 2018.

LOPES, João Teixeira. As escolas urbanas como cenários de interação: um estudo sobre práticas culturais estudantis. **Sociologia**, Vol. 5, n. 1, p. 91-150, Porto: Universidade do Porto, 1995.

MACHADO, André Roberto de Arruda; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org). **Golpes na história e na escola: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez Editora / ANPUH-SP, 2017. 280 p.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 314 p.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 9. Anais... Curitiba: Champagnat, p. 3279-3293, 2009.

MENEZES, Fernando Vendrame. Ensaio de análise das dissertações e teses sobre ensino secundário na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (2004 – 2014). **Anais. XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro-Oeste. Pós Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social**, Goiânia/GO, p. 1-14, Outubro de 2014.

MOMBELLI, Neli Fabiani.; TOMAIM, Cassio dos Santos. Análise fílmica de documentários: apontamentos metodológicos. **Lumina**, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo, **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 258 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Privatização do ensino nos anos 90. **Revista de Educação, Sindicato dos Professores de Campinas e Região**, Campinas, n. 8, p. 29-31, 2001.

\_\_\_\_\_. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado na **27ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>.

OAB. Com mediação da OAB-PR, estudantes decidem desocupar Colégio Estadual do Paraná. 29 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.oabpr.org.br/com-mediacao-da-oab-pr-estudantes-decidem-desocupar-colegio-estadual-do-parana/>

OCUPA Tudo: as escolas ocupadas no Paraná. Direção de Carlos Pronzatto. Documentário (60 min). La Mestiza Audiovisual, 2016.

OLIVEIRA, Danielle Willemann Sutil de. **Entre vozes, espaços, cartografias e ações: os territórios da juventude do bairro Sítio Cercado e o ensino de geografia**. 2018, 265 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). PPGGEO-UFPR, 2018.

OLIVEIRA, Sheila Almeida de. **A gestão democrática escolar e a contribuição do movimento estudantil**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2019.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley, (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 67-107, 2006.

PEREIRA, Marcelo Garrido. O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Sousa; CALLAI, Helena Copeti (Orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. p. 173-185, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 337-352, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. O direito à educação em suspensão: implicações da relação público-privada para a democratização da educação básica. **Revista Contrapontos**, v. 19, p. 2-9, 2019.

POLLI, Simone. et al. Novas insurgências e a luta do movimento "Ocupa Paraná". **Universidade e Sociedade, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Ano XXVIII, n. 62, p. 136-149, 2018.

PRAGMATISMO POLÍTICO. O dia em que manifestantes enfrentaram a PM em Brasília. 15 de dezembro de 2016. Disponível em:  
<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/12/manifestantes-enfrentaram-a-pm-em-brasilia.html>

PRIMAVERA dos Estudantes: a experiência das ocupações das escolas. Direção de Mayra Castro. Documentário (19 min). Brasil de Fato, 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RAMOS, Renata Fornelos D'Azevedo. **A socialização na construção do modo de vida juvenil no Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA**. 2017, 201 f. Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017.

ROCHA JÚNIOR, João Mendes da. **A relação dialética entre educação e política: uma análise da atuação política dos jovens estudantes secundaristas**. 2018, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE-UNICENTRO, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

RUSSO, Kelly; OLIVEIRA, Michelle. Educação territorializada na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 42, p. 111-126, 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão popular, 2007. 192 p.

SAMPAIO, Cristiane. **Decisão judicial que autoriza "técnicas de tortura" em ocupações é debatida no DF**. Brasil de Fato, 07 de novembro de 2016. Disponível em:  
<https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/decisao-judicial-que-autoriza-tecnicas-de-tortura-em-ocupacoes-e-debatida-no-df>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. V. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 1. ed. SÃO PAULO: HUCITEC, 1996, 392 p.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2000, 176 p.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005, 176 p.

SILVA, André de Paula.; AZEVEDO, Sandra de Castro. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia (PUC-MG)**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 55-69, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 11, p. 19-35, 2017.

SILVEIRA, Isabella Batista. **Lute como uma menina: gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas.** 2019, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE – UNIFAL, MG, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território. Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORREA, Roberto Lobato. (orgs.). **Geografia: Conceitos e temas.** 1ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 77-116, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320 p.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1992. 256 p.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016).** 2018, 348 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VERMELHO. Intolerância: **Pai mata seu próprio filho por discordar de seus ideais.** 16 de novembro de 2016. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2016/11/16/intolerancia-pai-mata-seu-proprio-filho-por-discordar-de-seus-ideais/>

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 312 p.