

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEANDRO CORSICO SOUZA

COTIDIANO E PARTICIPAÇÃO NA ÓTICA DAS(OS) JOVENS DA PRIMAVERA
SECUNDARISTA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: DIMENSÕES
PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

CURITIBA

2023

LEANDRO CORSICO SOUZA

COTIDIANO E PARTICIPAÇÃO NA ÓTICA DAS(OS) JOVENS DA PRIMAVERA
SECUNDARISTA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: DIMENSÕES
PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

Tese de doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria de Fátima Quintal de Freitas

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Souza, Leandro Corsico.

Cotidiano e participação na ótica das(os) jovens da Primavera
Secundarista na Região Metropolitana de Curitiba : dimensões
psicossociais e educacionais / Leandro Corsico Souza – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Quintal de Freitas

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Movimentos
estudantis. 4. Educação – Aspectos sociais. 5. Psicologia social –
educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LEANDRO CORSICO SOUZA** intitulada: **COTIDIANO E PARTICIPAÇÃO NA ÓTICA DAS(OS) JOVENS DA PRIMAVERA SECUNDARISTA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS, 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 doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

22/10/2023 10:08:10.0

MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/09/2023 19:47:43.0

BERNARDO PARODI SVARTMAN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

04/09/2023 20:55:40.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/10/2023 18:57:28.0

JUSAMARA VIEIRA SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica

01/09/2023 18:03:09.0

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

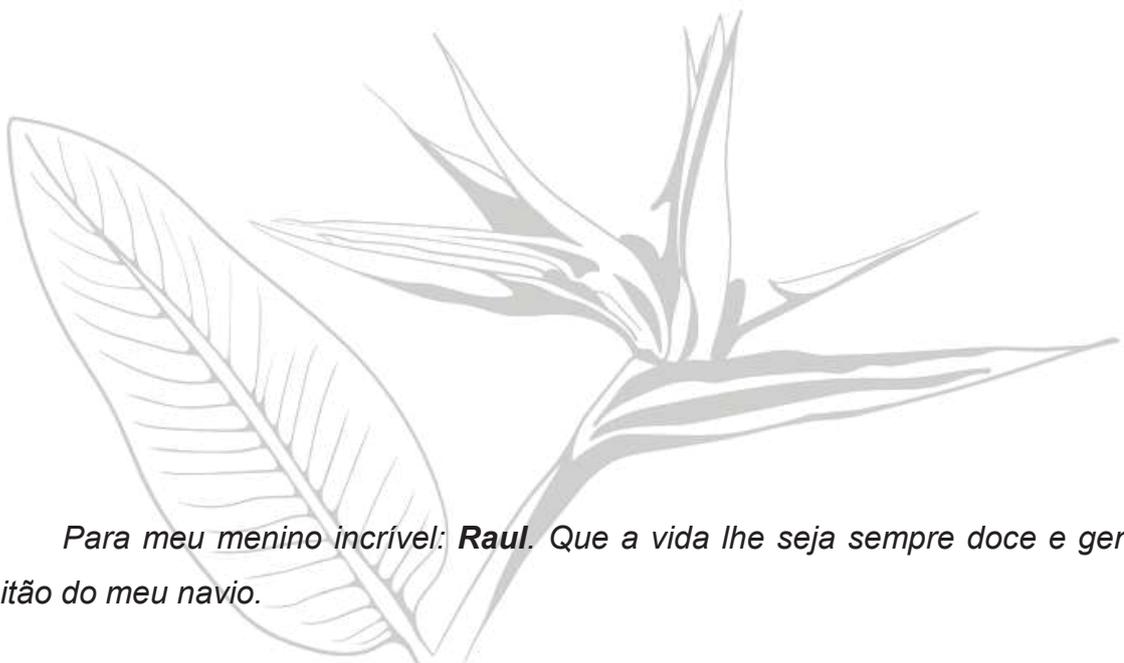
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

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

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 309521

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 309521

*Para meu menino incrível: **Raul**. Que a vida lhe seja sempre doce e gentil,
capitão do meu navio.*



AGRADECIMENTOS

O período no qual realizei o presente doutorado foi ao mesmo tempo turbulento e especial em minha vida. Trabalhando na UFPR, prestei a seleção no PPGE-UFPR ano de 2018, sem muitas certezas sobre o sucesso da empreitada. Obviamente, desejava ser aprovado, mas, caso não fosse, imaginava que seria mais um caso de “vida que segue” e de tentar novamente em outra oportunidade.

Antes mesmo de ter concluído o processo seletivo, ainda em 2018, instalou-se a Crise - com C maiúsculo mesmo - em minha vida pessoal. Meu garoto incrível, meu filho Raul, foi diagnosticado no Transtorno do Espectro Autista - uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, fundamentalmente, pelos déficits na comunicação e interação sociais e pelos padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Como, à época, ele tinha menos de 2 anos de idade, ninguém podia me dar um prognóstico preciso do viria acontecer. Ele podia vir a falar, mas também não. Poderia responder bem às terapias especiais recomendadas, mas também não. Poderia avançar para uma vida autônoma, mas poderia também ter uma grave e permanente dependência de suporte de terceiros na sua vida diária.

O luto que se instalou em mim nesse período foi tamanho que, para ser honesto, nem me lembro ao certo de como consegui realizar as provas do doutorado. Quando recebi a notícia da aprovação, recordo-me vagamente de uma certa satisfação pelas consequências positivas do fato, mas não desfrutei da felicidade interna que um momento como esse merecia. A superação desse luto é um desafio colocado para os pais que descobrem a deficiência dos seus filhos. Mas como todos os processos do gênero, pode terminar de modo saudável quando se chega à etapa da aceitação. Nesse caso, com o benefício de perceber que nem mesmo o luto era necessário, porque seu filho está vivo e, ao seu modo, bem. Quem morrera fora apenas sua criança idealizada, não o seu filho real.

De qualquer maneira, sinto que devo especial agradecimento a todos e todas que me auxiliaram nesse momento particularmente tão delicado. Agradeço aos professores Marcos Alexandre dos Santos Ferraz e Odissea Boaventura, meus chefes no período em questão, assim como aos professores Andrea do Rocio Caldas e Marcus Levy Bencostta, meus chefes anteriores, pela paciência e respeito no tratamento da situação. Aos meus colegas técnicos do Setor de Educação, que

viabilizaram minha licença das atividades de trabalho – assumindo, sem reclamar, ônus laborais pela minha ausência. Às(aos) inúmeras(os) terapeutas que convivi durante esse período, em especial à Alloma, Tânia, Vanessa, Bárbara, Josi, Ariel e Sueh. À atendente terapêutica Luana. A todas e todos que se solidarizaram e fizeram manifestações de apoio e carinho na trajetória pós-diagnóstico de autismo.

A realização do meu doutorado foi marcada pela dimensão de estudo e trabalho de pesquisa concomitante às inúmeras atividades exigidas da paternidade atípica. Nesse primeiro polo acadêmico, gostaria de manifestar meu agradecimento a todos os(as) colegas do Núcleo de Psicologia Social Comunitária, Educação e Saúde – NUPCES, em especial à minha parceira de turma de doutorado, Carla Malana.

Agradeço também às professoras Ana Luisa Fayet Sallas, Raquel Souza Lobo Guzzo e Jusamara Souza pelas contribuições na banca de qualificação. Agradeço, ainda, às professoras Mônica Ribeiro da Silva e Valéria Floriano Machado e às pesquisadoras Carol Pacheco e Anne da Rocha pelo imprescindível auxílio na fase de ida à campo. Os cinco professores “informantes” com quem conversei também foram indispensáveis ao sucesso da empreitada. Sem seus contatos e sua disposição em colaborar, a investigação não seria possível.

Agradeço, em especial, aos (às) doze jovens, *ex-secundas*, que aceitaram participar da pesquisa. Como indicamos em nossos resultados, são pessoas em geral assoberbadas pelas demandas diárias e que, mesmo assim, destinaram esse bem tão valioso e escasso, o tempo, para nos auxiliar. Seja pelo que fizeram, pelas suas trajetórias incríveis, ou pelo seu altruísmo, nunca os esquecerei.

Possuo uma enorme e impagável dívida de gratidão pela minha orientadora, Prof^a Maria de Fátima Quintal de Freitas. Agradeço-lhe por tudo que fez por mim nesse período. Não só no sentido acadêmico, mas por ser uma pessoa tão sábia, acolhedora e humana.

Agradeço à minha maravilhosa família por todo o suporte durante esses últimos anos, sem o qual eu não iria à lugar nenhum. À minha companheira de vida Franciane, por todo o amor dispensado e apoio oferecido. Aos meus sogros Amaury e Juci Mara, pelo auxílio diário. Aos cunhados Idemar e Tayane, por todos os bons momentos vividos junto a vocês. Aos meus pais José Eronides e Doralice, e à minha irmã e melhor amiga Luciane, que enfrentaram e ainda enfrentam desafios tão intensos nesses últimos tempos. As coisas irão melhorar. Amo todos vocês.

Agradeço especialmente às crianças do meu entorno, que representaram, para mim, na prática, a importância da mudança geracional. Elas estiveram muito próximas a mim durante todo o doutorado, e me proporcionaram a felicidade e a alegria mais que necessárias para continuar tocando o barco, mesmo nos momentos mais desanimadores. Ao meu sobrinho Pedro, meu “amigão” e parceiro de brincadeiras. Ao meu sobrinho Léo, que ainda está para nascer. Ao meu filho Raul, por toda doçura e carinho transbordados. Você é maravilhoso de uma forma que este seu pai terreno jamais poderia ter idealizado. Tudo na minha vida é por ti, meu garoto!

Agradeço, finalmente, à Deus. Com seu Amor, Ele deu sentido e forma a todas essas coisas.

Crianças, eu vos escrevo, porque conheceis o Pai. Pai, eu vos escrevi, porque conheceis aquele que existe desde o princípio. **Jovens, eu vos escrevi, porque são fortes e a Palavra de Deus permanece em vós, e vencestes o Maligno.** (I São João, 2:14, grifo nosso)

RESUMO

No período do fim do ano de 2015 ao fim de 2016, o Brasil vivenciou um movimento inédito de ocupação de escolas públicas e espaços educacionais, liderado por jovens estudantes secundaristas. Esse movimento iniciou-se em São Paulo e passou a ser conhecido como "Primavera Secundarista". Atingiu 1800 escolas em 24 estados brasileiros, e teve duas "ondas": a primeira, com reivindicações a nível estadual, e a segunda, com reivindicações no âmbito nacional. A investigação buscou compreender o cotidiano atual e os significados das memórias e aprendizados relativos a participação dos estudantes secundaristas, à época desse movimento de ocupação de escolas. Utilizou-se como referência para esse estudo alguns aportes da Psicologia Social Comunitária (PSC). Realizou-se um estudo *ex post facto*, de enfoque qualitativo, sendo entrevistados 12 (doze) participantes da 2ª onda da Primavera Secundarista da região metropolitana de Curitiba, em torno dos eixos temáticos: memórias da Primavera Secundarista; participar do movimento; caracterização dos(as) participantes e vida atual; perspectiva de futuro. A sistematização e categorização das respostas permitiu identificar alguns achados principais: a entrada para o movimento é explicada, hoje, menos pelas reivindicações da época do que pelas conexões e proximidade com os grupos de colegas; as principais recordações da participação são da luta juvenil e dos laços de amizade, mas também de situações de confrontação com grupos opositores e de perseguição do aparato governamental; as memórias são capazes, ainda hoje, de despertar reações emocionais significativas (principalmente orgulho e frustração); os(as) ex-secundaristas avaliam sua participação como algo positivo, que foi capaz de desencadear experiências e aprendizados permanentes em suas vidas. Atualmente, os(as) participantes são jovens adultos que se dedicam intensamente à formação acadêmica e às atividades profissionais. A "falta de tempo" e a sobrecarga acadêmica e profissional são um obstáculo para sua autonomia, não deixando espaço para que dediquem uma maior atenção a atividades de cunho coletivo ou à política. Pode-se dizer que, a partir de processos coletivos ou grupais, os manifestantes parecem terem vivenciado uma experiência significativa, que se fortaleceu nas ocupações, mobilizando suas consciências e tendo ainda hoje alguma importância em suas vidas. Contudo, seus cotidianos atuais são pautados mais pelas exigências e objetivos pessoais do presente do que pelas lutas coletivas do seu passado recente.

Palavras-chave: Primavera Secundarista; movimento estudantil; ocupação de escolas; participação e cotidiano

ABSTRACT

From the end of 2015 to the end of 2016, Brazil experienced an unprecedented movement of occupation of public schools and educational spaces, led by young high school students. This movement began in São Paulo and was known as "Primavera Secundarista" (High School Spring). It reached 1800 schools in 24 Brazilian states, and had two "waves": the first, with claims at the state level, and the second, with claims at the national level. The investigation sought to understand the current daily life and the meanings of the memories and learning related to the participation of high school students, at the time of this school occupation movement. Some contributions from Community Social Psychology (PSC) were used as a reference for this study. An ex post facto study was carried out, with a qualitative approach, with interviews being conducted with 12 (twelve) participants of the 2nd wave of "Primavera Secundarista" in the metropolitan region of Curitiba, around the thematic axes: memories of movement; participating in the movement; characterization of the participants and current life; future perspective. The organization of answers allowed identifying some main findings: entry into the movement is explained, today, less by the claims of the time than by connections and proximity to groups of colleagues; the main memories of participation are the youth struggle and the bonds of friendship, but also situations of confrontation with opposing groups and persecution by the government apparatus; memories are capable, even today, of awakening significant emotional reactions (mainly pride and frustration); former high school students evaluate their participation as something positive, which was capable of triggering permanent experiences and learning in their lives. Currently, the participants are young adults who are intensely dedicated to academic training and professional activities. The "lack of time" and the academic and professional overload are an obstacle to their autonomy, leaving no room for them to dedicate greater attention to activities of a collective nature or to politics. It can be said that, based on collective or group processes, the protesters seem to have had a significant experience, which was strengthened in the occupations, mobilizing their consciences and still having some importance in their lives. However, their current daily lives are guided more by the demands and personal goals of the present than by the collective struggles of their recent past.

Keywords: High School Spring; student activism; occupation of schools; participation and daily life.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REDE DE ANTECEDENTES DA PRIMAVERA SECUNDARISTA.....	48
FIGURA 2 - PROCESSO GRUPAL.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PROGRESSÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS OCUPADAS NO BRASIL (2016).....	68
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DA 1ª ONDA DA PRIMAVERA SECUNDARISTA	61
QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) PARTICIPANTES DA PESQUISA ...	130
QUADRO 3 - VIDA ATUAL DAS(OS) PARTICIPANTES	138
QUADRO 4 - SÍNTESE DA AVALIAÇÃO ATUAL DOS MOTIVOS PARA PARTICIPAÇÃO	140
QUADRO 5 - SÍNTESE DA AVALIAÇÃO ATUAL SOBRE OS MOTIVOS PARA PARTICIPAÇÃO	153
QUADRO 6 - SÍNTESE DOS PRINCIPAIS APRENDIZADOS APONTADOS PELOS(AS) ENTREVISTADOS(AS).....	161
QUADRO 7 – ATIVIDADES REALIZADAS PELAS(OS) PARTICIPANTES NO “TEMPO LIVRE”	166
QUADRO 8 - SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	175

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR UF DE LOCAIS OCUPADOS NA 2ª ONDA69

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CIMA	- Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional do Estado de São Paulo
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
DCE	- Diretório Central dos Estudantes
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	- Escola sem Partido
EZLN	- Exército Zapatista de Libertação Nacional
FEL (Arg.)	- Frente de Estudantes Libertarios da Argentina
FSM	- Fórum Social Mundial
G8	- Grupo dos 8 Países mais Desenvolvidos
IPEC	- Inteligência em Pesquisa e Consultoria
MBL	- Movimento Brasil Livre
MEC	- Ministério da Educação
MinC	- Ministério da Cultura
MP	- Medida Provisória
MP-GO	- Ministério Público de Goiás
MPL	- Movimento Passe Livre
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
NAFTA	- Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OS	- Organização Social
OTAN	- Organização do Tratado do Atlântico Norte
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PL	- Projeto de Lei
PLS	- Projeto de Lei do Senado
PP	- Partido Popular
PPP	- Parceria Público-Privada
PSC	- Psicologia Social Comunitária
PSOE	- Partido Socialista Operário Espanhol
PSS	- Processo Seletivo Simplificado de contratação de professores
PT	- Partido dos Trabalhadores
SAERJ	- Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC-CE - Secretaria de Educação do Ceará
Seduc-MT - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
SEE-SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEED-SP - Secretaria de Estado de Educação do Paraná
TAC - Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UE - União Europeia
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UGRES - União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas

LISTA DE SÍMBOLOS

- hashtag

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA JUVENTUDE	22
1.2 JUVENTUDE, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: ASPECTOS PRELIMINARES.....	27
1.2.1 Insurgência secundarista: alguns apontamentos	29
1.2.2 Relações com a Vida Cotidiana: construção de um objeto	32
2 A PRIMAVERA SECUNDARISTA: ANTECEDENTES, 1ª E 2ª ONDAS	36
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICO-SOCIAIS DE OUTROS CONTEXTOS	36
2.2 1ª ONDA DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS (2015-2016).....	49
2.2.1 São Paulo.....	50
2.2.2 Goiás	53
2.2.3 Rio de Janeiro	54
2.2.4 Ceará.....	56
2.2.5 Rio Grande do Sul.....	57
2.2.6 Mato Grosso.....	58
2.2.7 Resultados e conquistas da 1ª onda de ocupações	59
2.3 2ª ONDA DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS (FINAL DE 2016): ENFRENTANDO O TRIPÉ ADVERSO À EDUCAÇÃO E JUVENTUDE	63
2.3.1 PEC do Teto de Gastos.....	63
2.3.2 Reforma do Ensino Médio	65
2.3.3 Escola Sem Partido	66
2.3.4 Expansão nacional do movimento.....	67
2.3.5 “De quem é a escola? A quem ela pertence?” (Ana Júlia Ribeiro).....	71
2.3.6 Fim da Primavera	73
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRIMAVERA SECUNDARISTA	75
3.1 SIGNIFICADOS DO MOVIMENTO	79
3.2 AUTOGESTÃO E PARTICIPAÇÃO NA PRIMAVERA SECUNDARISTA.....	84
3.3 AUTOFORMAÇÃO, COTIDIANO E OCUPAÇÕES.....	90
3.4 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS, EMOÇÕES E MEMÓRIAS DAS ESCOLAS OCUPADAS	95
3.5 PESQUISAS SOBRE PASSAGEM DO TEMPO E MEMÓRIA.....	100

4 PROCESSO GRUPAL, PARTICIPAÇÃO E COTIDIANO: CATEGORIAS DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA E A PRIMAVERA SECUNDARISTA	104
4.1 GRUPOS E PROCESSO GRUPAL	106
4.2 PARTICIPAÇÃO E COTIDIANO	112
4.3 PSC E PRIMAVERA SECUNDARISTA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES.....	119
5 MÉTODO.....	123
5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA.....	123
5.2 PARTICIPANTES.....	124
5.2.1 Critérios para seleção de participantes	124
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	126
5.4 PROCEDIMENTO	126
5.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	127
6 RESULTADOS.....	129
6.1 CARACTERIZACAO GERAL	129
6.1.1 Participantes.....	129
6.1.2 Trajetórias pessoais no pós-ocupação	131
6.2 MOTIVOS PARA MOBILIZAÇÃO E FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	140
6.3 MEMÓRIAS E SENTIDOS, PARA AS(OS) PARTICIPANTES, DAS ESCOLAS OCUPADAS	149
6.4 AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS E APRENDIZADOS DA OCUPAÇÃO.....	156
6.5 ATIVIDADES REALIZADAS E O TEMPO VIVIDO.....	163
6.5.1 O cotidiano: falta de tempo e redução do círculo social	163
6.5.2 O lugar da política na vida cotidiana	169
6.5.3 Olhando para o futuro.....	172
6.6 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	197
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198

1 INTRODUÇÃO

A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro de uma primeira labareda. [...] Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta nos nossos próprios olhares. [...] Graças tão somente a esse olvido é que podemos de tempos em tempos reencontrar o ser que fomos.

(Marcel Proust – Em Busca do Tempo Perdido)

O sociólogo Norbert Elias, em um conhecido trabalho acerca da ontologia social do tempo (ELIAS, 1998), alertava que um problema preliminar desta análise diz respeito à própria conceituação básica do objeto. Afinal, ainda que recorrente em nosso léxico e que, de modo até instintivo, saibamos do que se trata, o que é realmente o tempo? Quais são os seus efeitos em nossas vidas e em nossa realidade?

Não pretendemos aqui responder essas questões de maneira mais profunda. Por hora, apenas as levantamos para refletir de passagem sobre os impactos da dimensão temporal em nossa vida cotidiana. Parece-nos que o tempo se apresenta como um pano de fundo nos quais as coisas efetivamente acontecem, ou seja, como um processo nos quais somos conduzidos de um lugar para outro. Nesse movimento, nosso próprio ser se desloca daquilo que fomos para aquilo que, agora, estamos sendo. Construimos paulatinamente nossa história individual dentro das condições e contradições fornecidas pela história social, assimilando estas como se fossem nossa própria vida interior.

A presente proposta de pesquisa também já foi uma outra coisa. Buscávamos saber como a escola, sobretudo a pública, vem lidando com as consequências de ser compreendida como um ambiente de indisciplina e insegurança, com consequências em diversos aspectos educacionais, tais como: a condição de trabalho e saúde docente; o desempenho; a evasão e a gestão escolar; dentre outros. Como militantes e pesquisadores (SOUZA e STOLTZ, 2013) da educação em direitos humanos, tínhamos interesse em analisar as ações voltadas ao tema no ambiente escolar. Assumia-se a interpretação de Flores (2009) a respeito dos direitos humanos, tratando-os como processos históricos de luta social.

Para além da educação em direitos humanos, algumas outras temáticas destacaram-se nessa primeira aproximação com um potencial objeto de pesquisa. Uma delas dizia respeito ao mapeamento de ações ou movimentos realizados, no

âmbito da comunidade escolar, com vistas à reivindicação de direitos e à transformação da realidade. Essa primeira aproximação levou-nos posteriormente a uma outra direção, mais especificamente à temática da relação entre a juventude presente nas escolas e a participação política. Ou ainda, à luta por direitos dos jovens a partir das escolas.

A juventude é, ela mesmo, uma categoria na qual a noção de tempo é indispensável. Ao nosso ver, ela é um exemplo da perspectiva defendida por Elias (1998) que, ao contrário tanto da tradição objetivista quanto da subjetivista, entende a inter-relação unívoca entre as dimensões natural e cultural do tempo (aqui apresentadas separadas por mero fim didático). Advoga, ainda, que este se manifesta como uma espécie de síntese dos marcos da trajetória individual, da história social e da continuidade objetiva dos acontecimentos naturais. Dito de outro modo, a noção daquilo que chamamos de tempo perpassa e dá direção simultaneamente tanto à nossa percepção particular da juventude (seja porque, por exemplo, reconhecemo-nos como jovens ou identificamos os acontecimentos em nossa vida que marcaram nossa juventude), quanto aos movimentos de juventude no devir da História (o “maio de 68”, o “festival de Woodstock”, etc.), assim como a uma etapa do processo de desenvolvimento psicológico-fisiológico que ocorre nos organismos humanos.

1.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA JUVENTUDE

O estudo realizado por Ariès (1986) a respeito da infância postula que a noção de juventude é uma construção social própria da modernidade ocidental. Mesmo no Ocidente, em períodos pré-modernos como a Idade Média, não havia, por assim dizer, um período de preparação ou intermediário entre a infância e a maturidade. Logo que a criança demonstrasse alguma aptidão do ponto de vista físico para a realização de atividades laborais, era deslocada para o mundo dos ofícios e das responsabilidades da vida adulta. Na mesma direção já mencionada de Elias (1998), a própria vida social não era orientada pela precisão cronológica dos acontecimentos, não fazendo sentido determinar de modo rigoroso as etapas do desenvolvimento biológico e pessoal dos seres humanos.

O desenvolvimento das forças produtivas e a complexidade cada vez maior da produção no seio da sociedade industrial fazem com que a sociedade moderna

se torne cronológica por excelência. Passa-se a exigir a mensuração exata do tempo despendido nas atividades e das etapas necessárias à conclusão dos processos. A partir dos séculos XVII-XVIII é que emerge um período intermediário de instrução, com vistas a funções sociais a serem desempenhadas no futuro (ÁRIES, 1986). O caráter sócio-histórico da juventude, contudo, impede qualquer determinação mais concreta dessa etapa.

Bourdieu (1983) irá apontar a sua natureza iminentemente relacional ao explicá-la como “apenas uma palavra”. Os jovens são definidos arbitrariamente em relação aos que são determinados como adultos ou velhos, e os sentidos da(s) juventude(s) variam de acordo com a inserção em determinada classe ou campo social. Para efeitos didáticos das diferenças dessa inserção, o autor estabelece como “posições extremas” as condições esperadas para o estudante burguês e para o jovem operário. As gradações, todavia, podem mudar consideravelmente diante das diferentes realidades sociais. No Brasil contemporâneo, por exemplo, o significado e vivência da(s) juventude(s) podem ser consideravelmente diversas, do caso das classes populares de regiões pobres, nas quais ainda se encontram configurações pré-modernas de inserção imediata no mundo do trabalho adulto, às quase infinitas e intermináveis atividades de preparação (intercâmbios, períodos sabáticos para orientação vocacional, especializações diversas, estágios, mentorias, etc.) para o futuro dos jovens das classes mais abastadas dos centros urbanos.

Essa definição relacional não significa, em contrapartida, que a conceituação de juventude seja irrelevante dentro das redes de dominação existentes no interior da sociedade. Ao contrário, como aponta Bourdieu (1983), ao definir-se um grupo social como jovem, pode-se imediatamente deslegitimar suas ações, aspirações e necessidades como meros reflexos pueris e imaturos inerentes a uma faixa etária¹. Demarca-se arbitrariamente a complexidade social em uma ordem etária de dominação. Por essa razão, diz o autor que “a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os jovens e os velhos” (BOURDIEU, 1983, p. 152).

¹ Destaca-se essa dimensão em nosso texto pelo fato da juventude circunscrever nosso objeto de estudo. O oposto, todavia, também é verdadeiro. Como aponta Bourdieu, também a concepção de velhice ou mesmo 3ª idade é carregada de deslegitimação por parte dos mais jovens, no sentido de “ultrapassado”, “sem futuro”, “senil”. Nas suas palavras: “do mesmo modo que os velhos têm interesse em remeter os jovens para juventude, assim os jovens têm interesse de remeter os velhos para velhice” (BOURDIEU, 1983, p. 162).

Do ponto de vista da faixa etária, não é possível definir as idades de partida e da chegada da juventude sem a referência à entidade ou contexto de classificação. Como apontam os trabalhos de Sallas e Bega (2006), Silva e Lopes (2009) e Weisheimer (2014), não existe um consenso nesse sentido: a Organização Mundial de Saúde define uma faixa entre os 10 e os 20 anos; a Organização Mundial da Juventude entre os 15 e os 24 anos; a Organização Ibero-Americana de Juventude entre os 14 e os 30 anos; alguns contextos nacionais, como o japonês, estende a juventude até os 35 anos. As referências no contexto brasileiro são: o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que trabalha especificamente com o conceito de adolescência, definida como dos 12 aos 18 anos incompletos (BRASIL, 2022); e, por outro lado, ao Estatuto da Juventude de 2013, que classifica como jovens os brasileiros de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2022).

Não faz muito sentido tomar a juventude pelo critério meramente etário, dado seu caráter histórico e relacional. Ainda assim, pode-se assumir que o “processo juvenil” – ou seja, o curso das dimensões e dinâmicas que seriam próprias da ideia moderna de juventude – é complexo e perpassa pelo menos as seguintes características básicas: a) biológicas-fisiológicas: as mudanças físicas da puberdade e a instalação da capacidade de reprodução; b) psicosssexuais: início da sociabilidade romântica e das descobertas sexuais; c) cognitivas: chegada ao auge do progresso cognitivo no desenvolvimento humano; d) interpessoal: definição da identidade juvenil diante dos pares e conquista de relativo grau de autonomia diante dos pais; e) social: maior capacidade de realização de trabalho produtivo e maior autoridade e voz no interior da sociedade (DURSTON, 1997 *apud* WEISHEIMER, 2014).

Para além das características definidoras, o fenômeno social da juventude foi significado como um **problema** desde a sua concepção. Conforme Groppo (2017) e Sallas e Bega (2006), os estudos sobre juventude no campo das ciências sociais se iniciam pelas temáticas: a) da delinquência, caso da Escola de Chicago nos anos 1920-30; b) da anomia nos processos de socialização (ou seja, daquele que se integra mal na morfologia ou *corpus* social), caso do enfoque sociológico funcionalista norte-americano (Talcott Parsons) nos anos 1940. Silva e Lopes (2009) e Cruz e Pereira (2021) apontam que alguns estudos na primeira metade do século XX, no campo da saúde e psicologia (as pesquisas de G. Stanley Hall e Maurice Debesse), definem a adolescência como uma fase marcada por “tomentos” e

“inquietações” diversas e como um período especialmente “negativo” e “instável” da *psique* humana.

Mas, contraditoriamente, outro signo associado à juventude desde sua sociogênese é o do **novo** (ARIÈS, 1986). Mannheim (1968) dará prioridade ao exame da dialética geracional ao abordar os dilemas da juventude. Tomando o princípio de que a herança cultural acumulada da humanidade é passada ininterruptamente de geração para geração, o autor destacará que a “situação social geracional” dos sujeitos fará que experimentem, de modo diferente, acontecimentos culturais e históricos simultâneos. Uma consequência dessa premissa é um natural estranhamento das novas gerações com a cultura socialmente acumulada. Tal estranhamento, por assim dizer, decorre da vinculação de base experimental (experiência ou contato original) dos jovens com a realidade e valores sociais constituídos – caso inversamente contrário ao dos adultos, que tenderão a refletir sobre os novos acontecimentos com base em uma experiência e perspectiva sociais já sedimentadas (GROPPO, 2015).

Não obstante, para Mannheim, não há um vínculo automático entre a juventude e a transformação social. Há apenas um potencial subjacente, ou uma maior probabilidade de engajamento nessa direção. Nas palavras do autor: “a juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (MANNHEIM, 1968, p. 74-75). Isso se dá, até mesmo, porque o conceito de geração não pode ser tomado como uma categoria fechada, e sim como uma totalidade contraditória. Uma geração é constituída, para o autor, em unidades geracionais que, embora compartilhando um mesmo contexto histórico, podem posicionar-se de modo oposto quanto ao seu entendimento e posicionamento políticos.

Conforme Tavares (2012) e Groppo (2015), é sobretudo a partir dos anos 1950 que a figura do jovem contra os poderes estabelecidos e “rebelde por natureza” se consolida e chega à cultura de massas. É no pós-guerra, pelo menos nos países centrais capitalistas, que duas mudanças – uma do ponto de vista das relações familiares e outra de natureza econômica – dão condições para o surgimento deste fenômeno. Em primeiro lugar, os pais passam a não ter maior controle sobre o círculo de amigos dos jovens, considerados cada vez mais autônomos nesse sentido. Em segundo, a configuração pós-industrial do modo de produção capitalista traz excedentes para o trabalho assalariado, permitindo à

juventude das classes populares ter alguma autonomia financeira e desenvolver um certo “gosto” por produtos culturais que não reflete, necessariamente, aquele dos seus pais.

É assim que nos anos 1950 testemunha-se o surgimento da contracultura *beatnik* e dos pioneiros do *rock'n'roll*, nos anos 1960 o *flower power hippie* e nos anos 1970 o movimento *punk* – apenas para ficarmos nos movimentos juvenis precursores e mais conhecidos de enfrentamento pelos jovens dos padrões culturais então vigentes. Para dar conta dessa nova realidade, o pensamento social e psicológico (nesse caso, sobretudo com Erik Erikson), a partir dos anos 1960, lançou mão da noção de “moratória social”, ou seja, de “um lapso de tempo para que os sujeitos em constituição das suas identidades pudessem ensaiar e errar, experimentando diversos papéis” (GROPPO, 2015, p. 15). Essa concepção ajudou a afrouxar a régua disciplinar pela qual os jovens deveriam ser medidos. Tomava-se como natural ao processo de constituição da identidade, e até como um direito juvenil, a adesão a grupos e movimentos avaliados como pueris e anárquicos. As reivindicações e expressões juvenis eram, de certo modo, equiparadas aos comportamentos infantis inadequados: ao invés de reprimí-las, seria melhor compreendê-las como “apenas uma fase” do desenvolvimento necessário para a maturidade.

Como aponta Groppo (2015), ainda que a noção de moratória social tenha perdurado por bastante tempo (encontrando, inclusive, muitos ecos atuais), a partir dos anos 1970 ela passou a receber oposição dos chamados estudos culturais (referente às investigações produzidas pelo Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham, capitaneado pelo sociólogo inglês Stuart Hall). Sua principal oposição consistia na crítica a qualquer pretensa cultura ou características universais da juventude - algo ratificado pelo enfoque psicologizante da moratória social.

Posicionando-se inicialmente no campo do marxismo cultural, os estudos culturais postulam a relevância do conceito de classe para o entendimento da juventude do pós-guerra. As múltiplas visões de mundo e de “estilos” propagados pelas subculturas juvenis do pós-guerra remetiam diretamente às culturas das classes aos quais seus jovens integrantes pertenciam – principalmente à classe trabalhadora e às classes médias do capitalismo.

As subculturas juvenis não seriam então um *locus* de experimentação juvenil para a constituição psíquica da identidade, mas sim de negociação e resistência dos jovens das classes populares frente à cultura dominante. Valendo-se de vários elementos culturais disponíveis à sua faixa etária (os produtos da cultura de massa; os conteúdos da cultura escolar burguesa; os motes de resistência da tradição de luta operária), essas subculturas juvenis (*hippies, ted boys, mods, skinheads, punks, headbangers, etc.*) podiam se afirmar no campo cultural da luta de classes – se não em um sentido diretamente político, ao menos com estilos de vida e valores que se chocavam com a hegemonia cultural do *status quo*. (TAVARES, 2012; GROppo, 2015)

1.2 JUVENTUDE, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: ASPECTOS PRELIMINARES

A ideia do jovem como transgressor do estabelecido o colocou, na literatura, como um sujeito histórico de transformação concreta da realidade. Algumas revisões recentes do referencial a respeito da relação entre juventude e política no contexto brasileiro (MAYORGA, 2013; SPOSITO & TARÁBOLA, 2017; TOMIZAKI & DANILIAUSKAS, 2018) apontam que, historicamente, houve um deslocamento nos estudos entre as décadas 1960-1970 e as décadas de 1980-1990. Nos estudos dos anos 1960-70, a juventude era percebida como um agente de transformação, capaz de mobilização e orientada por uma visão idealista e utópica da realidade. Já nos anos 1980-90 surge uma perspectiva mais cética, na qual conceitos como alienação e conformismo passam a ser usualmente associados aos jovens.

Uma considerável mudança conjuntural parece ter ocorrido no Brasil a partir dos anos 2000. Houve um período, sobretudo na primeira década do século XXI, no qual as pesquisas sobre juventude tiveram que considerar o processo de inserção social de um “novo proletariado” jovem no mercado formal de trabalho e consumo, como resultado da melhora de indicadores econômicos na chamada “década lulista” (TOMAZAKI & DANILIAUSKAS, 2018). Por outro lado, a partir de 2015 o país passa a viver um novo período de tensionamento social, instabilidade institucional e de emergência de grupos sociais de ideologia conservadora, trazendo assim novas variáveis para a análise da relação entre os jovens e a política. Conforme Mayorga (2013), pode-se dizer que o cenário nacional e mundial dos anos 2000 colaborou

para que as abordagens acerca da juventude se dividissem em dois polos principais: a) o primeiro aferindo um desencantamento dos jovens em relação à política; b) o segundo insistindo na perspectiva do jovem como o sujeito político portador do “novo”, a partir de relatos de ações ou de movimentos políticos considerados inovadores da juventude.

O primeiro polo aponta a juventude para aquilo que Martín-Baró (1987) chamou de fatalismo, ao problematizar a constituição psicossocial do povo latino-americano, caracterizando-se pela noção, nos próprios sujeitos, de que sua ação é incapaz de transformar a realidade futura, tendo como consequências a potencialização do sentimento de apatia e a irrupção de comportamentos de passividade ou de negação de esforços diante de situações novas ou cotidianas. Corroboram esta posição dados de uma pesquisa de opinião pública realizada recentemente pelo instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria - IPEC (2022), que apontam que 79% dos jovens “não confia” ou “confia pouco” no governo federal, 82% no congresso nacional, 76% no Supremo Tribunal Federal e 92% nos partidos políticos.

O desinteresse e a apatia dos jovens estariam direcionados, fundamentalmente, à política tradicional e aos mecanismos institucionalizados da vida política (TOMAZAKI & DANILIAUSKAS, 2018). Dito de outro modo, os jovens de hoje ainda teriam interesse e disposição em manifestar-se politicamente, contudo, desejam fazê-lo de uma forma diferente daqueles que os antecederam e que, não custa lembrar, não deixam de ser atualmente os adultos representantes do *status quo* vigente.

Todavia, os movimentos de juventude de maior capilaridade pública ainda existem. Nos dias atuais, se caracterizariam pela estrutura de rede definida por Castells (2013), marcada pela descrença nos canais institucionalizados e tradicionais de reivindicação, pela horizontalização do comando, pela priorização da ação direta e pelo uso de recursos de comunicação alternativos derivados, sobretudo, da internet. Os exemplos máximos de movimentos sob esta orientação seriam as “primaveras” ou “ocupas” juvenis que tomaram o mundo desde o fim da década de 2000, em contextos geográfica e sócio-políticos díspares, desde o norte da África, passando pela Europa, América do Norte e América Latina.

Os chamados “levantes de junho” de 2013 podem ser classificados como os pioneiros no Brasil neste tipo de movimento, ainda que controversos quanto a sua

unidade ideológica e caráter especificamente juvenil. Iniciadas como resposta à repressão da polícia militar paulista às ações diretas do Movimento Passe Livre – MPL, as manifestações foram progressivamente se afastando da sua pauta inicial relacionada ao aumento das tarifas² e ao acesso ao transporte público e tomadas por grupos das mais variadas matrizes ideológicas.

1.2.1 Insurgência secundarista: alguns apontamentos

Nesse contexto, em 2015 eclodiu um novo movimento político da juventude, em intersecção com o campo educacional. O movimento envolvia estudantes secundaristas do estado de São Paulo que ocuparam centenas de escolas públicas, como forma de manifestação contra um projeto do governo estadual. Nesse projeto, era prevista a reestruturação da rede escolar, que separava a oferta dos ciclos pelas unidades escolares e o fechamento de escolas. A manifestação estudantil resultou na suspensão do projeto. Inspirados pela iniciativa e pelos resultados, estudantes de outros estados como Goiás, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul e Mato Grosso também promoveram ocupações de escolas contra políticas dos seus governos estaduais.

Já no final de 2016 foi a vez de estudantes de todo país (agora secundaristas, mas também do ensino superior) se insurgirem contra a Medida Provisória - MP 746/2016 e o Projeto de Emenda Constitucional - PEC 241/2016 do governo federal de Michel Temer. Os projetos previam, respectivamente, a reestruturação do ensino médio e o estabelecimento de um rigoroso teto de gastos públicos, atingindo inclusive as despesas com educação. Cerca de 1800 escolas e instituições de ensino foram ocupadas em 24 estados brasileiros ao longo de todo movimento, que ficaria conhecido pela alcunha de “Primavera Secundarista”.

Podemos dizer que a Primavera Secundarista, além de atingir milhares de escolas, estudantes e comunidades escolares em todo o Brasil, caracterizou-se se por retomar e valorizar: a) ação social direta e protagonismo político juvenil no contexto educacional; b) estrutura horizontal de organização dos grupos de ocupação; c) espaço de convivência e de formação diversa nas escolas ocupadas;

² O grito de ordem “não é por 20 centavos” marcou justamente essa passagem de um debate restrito à política de aumento das tarifas no transporte público para uma pauta mais ampla, mas também muito mais difusa.

d) estratégias de comunicação e linguagem e importância das redes sociais e canais alternativos. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; CATINI & MELLO, 2016; CORTI, CORROCHANO & SILVA, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; GROppo ET AL, 2017; HONORATO, 2018; MARTINS, 2018; MÁs E MIZOGUCHI, 2019; ZALUSKI, 2019; GROppo ET AL, 2021)

Mais uma dimensão se destacou para nós em nossa primeira tentativa de aproximação com o objeto, referente aos fatores psicossociais da participação política discente em contextos educacionais. Levamos em conta os processos de socialização que ocorrem no ambiente escolar e alguns dos seus dilemas atuais. Assim como Berger e Luckmann (1985) entende-se que existe uma realidade histórica e objetiva (de relações sociais e de poder, instituições, valores, normas) que precisa ser interiorizada pelos indivíduos.

Juventude e escola partilham de uma mesma origem histórica. Segundo Áries (1986), a escola é uma das principais instituições que emergem quando da concepção de infância e de juventude modernas. Circunscritas inicialmente às classes mais abastadas, a instituição escolar é posteriormente universalizada e serializada, ou seja, passa a oferecer um currículo específico e adequado a cada faixa geracional. O ensino secundário assume então um papel fundamental na socialização (também secundária) dos jovens, provendo acesso a conhecimentos e habilidades que ultrapassam às possibilidades de preparação da família em sociedades cada vez mais marcadas pela divisão do trabalho social e especialização (BERGER E LUCKMANN, 1985).

A trajetória do ensino “secundário” – um local significativo da socialização secundária nas sociedades modernas - continua caminhando de mãos dadas à desigualdade social endêmica da sociedade brasileira, não se tendo superado, ainda, a cisão entre um ensino propedêutico (preparatório ao ensino superior), voltado aos jovens das classes dominantes, e um ensino pragmático e técnico-profissionalizante, voltado fundamentalmente à inserção de trabalhadores das classes populares no mercado de trabalho (MARTINS, 2018). Como aponta Mendes (2015), em função das mudanças do mundo do trabalho contemporâneo, não é possível mais pensar no estudante secundarista das classes populares apenas como o futuro adulto trabalhador. O secundarista carrega em si mesmo, no próprio processo de escolarização, a figura (ou *habitus*) do trabalhador (pós) moderno, que é considerado imediatamente em dívida quanto as habilidades e experiências

diversas (experiências anteriores, estágios, cursos de língua estrangeira, etc.) cobradas para a inserção em um mercado laboral instável e precarizado³.

Com esse fenômeno, o ensino médio passou a se apresentar mais diretamente, também no contexto brasileiro, como espaço privilegiado de aproximação com os projetos de vida da juventude, em uma modernidade cada vez mais marcada pelo excesso de possibilidades e das incertezas decorrentes dessa multiplicidade de opções e riscos (DAYRELL, 2013). Ainda que a escola disponha de canais institucionais para a participação dos estudantes, poucas vezes esta é orientada para a diversidade e expectativas juvenis. Existem hierarquias implícitas e explícitas da organização grupal (sobretudo entre gestão-professores-alunos) e as ações tomadas têm, muitas vezes, uma orientação meramente reprodutivista da ordem institucional.

Amaral (2006) aponta como a escola ainda insiste em um modelo tradicional de ensino, ignorando que as referências juvenis atuais vão além daquelas fornecidas pela escola e pela família, impossibilitando assim um diálogo ou intercâmbio significativos com o conhecimento formal. Dito de outro modo, não há muito o que essa escola tradicional possa oferecer diante das suas necessidades juvenis, contudo, a ausência da certificação fornecida neste espaço pode interferir negativamente no seu projeto para a vida adulta, fundamentalmente nos aspectos de emprego e renda (DAYRELL & JESUS, 2016).

Pareceu-nos relevante entender como os jovens secundaristas insurgiram-se e fizeram escutar a sua pauta e sua voz contra os poderes estabelecidos, **a partir e em defesa** dos seus locais de ensino, além de buscar captar os significados disso na sua vida atual. Assim como as perspectivas contemporâneas indicam uma mudança na relação entre a juventude e a política, a Primavera Secundarista apontou para diferentes possibilidades organizativas do movimento estudantil, bem como para uma nova forma dos secundaristas vivenciarem as suas instituições escolares.

³ O autor observa que essa noção de dívida dos jovens para a inserção no trabalho tem popularizado a contratação do estagiário não-remunerado, que reproduzida em escala abala até mesmo o conceito tradicional do excedente da força de trabalho subtraída pela mais-valia. Como a remuneração dos jovens em estágio tende cada vez mais ao zero, todo valor da força de trabalho é subtraído, sem que ao menos o empregador tenha que se preocupar com as condições mínimas da sua sobrevivência (como era o caso da escravidão), já que essa, agora, compete à família ou ao próprio jovem “endividado”.

1.2.2 Relações com a Vida Cotidiana: construção de um objeto

Quando da ocorrência do movimento em 2015 e 2016, acompanhamo-lo com interesse e simpatia pelos noticiários e redes sociais. Contudo, questões de ordem profissional e pessoal nos impediram de prestar um apoio mais direto às ocupações que tomavam conta das escolas. Tivemos maior contato com os estudantes e docentes do ensino superior que também ocuparam, em outubro de 2016 (no bojo da Primavera estudantil), o *campus* Reitoria da Universidade Federal do Paraná – UFPR, nosso lugar de trabalho à época. Naquela ocasião, estivemos em assembleia setorial do Setor de Educação da UFPR que, por maioria e com nosso auxílio, prestou solidariedade aos ocupantes.

Durante a ocupação do *campus* mantivemos contato e diálogo com os manifestantes, mas nossa participação no evento não foi para além disto – o que, justiça seja feita, se deu por decisão nossa e não por interdição do movimento, uma vez que muitos docentes e técnicos-administrativos estiveram presentes e em contato diário com os manifestantes discentes, podendo dizer efetivamente que ocuparam os *campi* junto deles. Fomos tentados, mas não nos prontificamos em mediar alguma discussão em educação em direitos humanos nas escolas secundárias ocupadas, ainda que pudéssemos fazê-lo e tenhamos recebido o convite oficial do “banco de aulas” das ocupações.

Perscrutando nossa memória, somos obrigados a confessar que um certo “etarismo” teve um peso decisivo em nossa escolha. Avaliemo-nos à época como velhos demais para esse tipo de movimento, deixando o protagonismo para os jovens (ainda que em um misto de comodismo e cansaço) e nos ocupando das incontáveis intempéries da nossa vida diária. Pela nossa própria vivência do movimento estudantil universitário, a ocupação de espaços da UFPR àquela altura de nossas vidas não era uma surpresa. Ao contrário, desde nosso ingresso da Universidade como estudante, passando pela nossa atuação no local como técnico-administrativo, vimos as ocupações ocorrerem e se repetirem como em um ciclo – que se tornava cada vez mais previsível e tedioso com o passar dos anos.

A Primavera Secundarista, contudo, trazia novos ventos. Não eram mais só os gabinetes da Reitoria ou de unidades administrativas que eram ocupados, mas os espaços de sala de aula. Quando da desocupação do *campus* acima, estivemos em

vistoria para a retomada do local e nos surpreendemos por um detalhe aparentemente frugal: os anfiteatros do local tinham as carteiras e cadeiras invertidas, de ponta cabeça, em alegorias diversas, como em uma montagem cênica ou artística. Além de bonito, aquilo era novo. Foi só depois de alguns anos que descobrimos, consultando o material sobre as ocupações de escolas, que os universitários da UFPR tinham, na verdade, reencenado uma lição de performance dada pelos jovens secundaristas.

Estamos, contudo, em 2023. Este fator temporal poderia, a princípio, ser encarado como um impeditivo para qualquer investigação atual acerca da Primavera Secundarista. Do momento que escrevemos, já se passaram oito anos desde que os estudantes paulistas e sete anos desde que os estudantes de todo o Brasil ocuparam escolas a partir de pautas de reivindicação política. Não existem mais escolas ocupadas pelo movimento e mesmo os participantes não são mais aqueles mesmos jovens de alguns anos atrás.

No idioma espanhol, a expressão *¿cómo te ha tratado la vida?* é equivalente, em certo sentido, à pergunta “como vai você?” no português falado no Brasil. Se em ambos casos se espera um breve relato (*briefing*) dos acontecimentos pessoais, na versão espanhola se dá uma maior importância para os fenômenos objetivos de vida que conformam, sempre em um determinado tempo ou época, a nossa condição individual. A constituição do objeto da presente investigação parte de indagações semelhantes.

Afinal, como a vida tem tratado os jovens homens e mulheres das mobilizações de 2016, que ocuparam escolas há alguns anos, quando ainda eram adolescentes? O que eles têm a nos dizer, no contexto atual, acerca dos motivos e dos episódios que as levaram participar, dentro das escolas, de um movimento de reivindicação de direitos? Como eles avaliam, também no momento atual, o movimento do qual participaram? E, por fim, existe alguma relação entre esta participação e a vida que experenciam atualmente?

Para além da evolução etária, ela própria um efeito da passagem do tempo, deve-se considerar que as próprias condições de vida objetivas e cotidianas dos participantes mudaram muito. As escolas foram desocupadas. Os dilemas vocacionais e profissionais tornaram-se mais urgentes. Uma trágica pandemia global ocorreu, algo inédito para as gerações atuais. O movimento de ocupações ainda é

relevante em suas vidas? Ou se tornou apenas um episódio pregresso das suas trajetórias pessoais?

Quando falamos das vidas que levam atualmente, temos em mente a concepção de vida cotidiana ou “cotidianidade” de Heller (1982, 1987). Em um sentido temporal, a vida cotidiana é onde o presente efetivamente acontece para os sujeitos, sendo os eventos pregressos descartados ou assimilados à urgência das necessidades concretas do “agora”.

Por outro lado, situamos o conceito de participação no campo da Psicologia Social Comunitária - PSC latino-americana. Nesse campo, como nos diz Guareschi (2007), a participação deve ser considerada sempre no contexto de relações sociais e/ou comunitárias, pressupondo-se sujeitos com “vez e voz” - ou seja, que as diversidades e necessidades de cada um sejam consideradas, respeitadas e incorporadas dentro dos objetivos gerais-coletivos. Ainda no campo da Psicologia Social, entendemos que a participação está intimamente relacionada aos processos grupais (LANE, 1984b) – ou seja, de constituição de grupos humanos - ocorrentes no interior da sociedade. Os movimentos de caráter grupal são, ao mesmo tempo, uma experiência histórica e um fruto das relações e dinâmicas que ocorrem no dia-a-dia.

De modo mais objetivo, busca-se responder nesta pesquisa, como os estudantes da Primavera Secundarista avaliam, hoje, as razões que os levaram a participar do movimento de ocupação de escolas e os impactos desta participação em sua vida cotidiana. Como questão complementar, questiona-se: o que aprenderam durante as ocupações?

Tem-se como objetivo principal desta pesquisa analisar, na atualidade, a vida cotidiana atual e os significados das memórias e aprendizados relativos à participação dos estudantes secundaristas à época do movimento de ocupação de escolas em 2016. Como objetivos específicos, busca-se:

- a) Identificar e descrever as razões de mobilização e participação nas ocupações de escolas em 2016;
- b) Descrever as memórias ou momentos considerados significativos, positivos e negativos, que os participantes identificam em relação à sua participação;
- c) Avaliar a relevância atual, para os participantes, do movimento de ocupações de escolas realizado há cerca de seis anos.

- d) Caracterizar como é, hoje, a vida cotidiana daqueles que participaram do movimento.

O movimento de ocupação de escolas entre 2015-2016, embora recente, recebeu da produção acadêmica a atenção em inúmeros artigos científicos e dissertações-teses, conforme levantamento prévio realizado⁴. A maior parte da produção acadêmica, até aqui encontrada, se constitui em investigações e análises empreendidas de forma concomitante (ou, pelo menos, muito próxima) ao desenvolvimento do movimento de ocupação.

A presente proposta busca trazer contribuições a respeito dos impactos e memórias do movimento da Primavera Secundarista, focalizando as dimensões psicossociais e educativas presentes na vida cotidiana atual dos jovens sujeitos que o vivenciaram. Unido ao ferramental teórico do campo da PSC, cremos que tem o potencial de trazer alguns novos elementos para o seu entendimento, assim como contribuir para o debate atual acerca das relações entre juventude, escola, participação e política.

No capítulo seguinte, se encontra uma revisão factual da Primavera Secundarista, considerando seus antecedentes, fases e consequências empíricas. O capítulo 3 busca sistematizar as principais pesquisas e ensaios teóricos realizados sobre o tema, com foco nas investigações que dialogam com os nossos objetivos. No capítulo 4, apresentamos nosso quadro teórico, tendo como base as contribuições no campo da PSC para o entendimento dos processos grupais, da participação e da vida cotidiana. Os capítulos 5 e 6 correspondem, respectivamente, ao método e aos resultados obtidos.

⁴ As informações sistematizadas, relativas à revisão bibliográfica das pesquisas e produções a respeito da Primavera Secundarista até o momento, serão apresentadas em capítulo específico (3) adiante.

2 A PRIMAVERA SECUNDARISTA: ANTECEDENTES, 1ª E 2ª ONDAS

*Quem tem consciência para ter coragem
 Quem tem a força de saber que existe
 E no centro da própria engrenagem
 Inventa contra a mola que resiste
 Quem não vacila mesmo derrotado
 Quem já perdido nunca desespera
 E envolto em tempestade, decepado
 Entre os dentes, segura a Primavera*
 (Secos e Molhados – Primavera entre os Dentes)

Nesse capítulo, buscaremos fornecer um panorama geral acerca da Primavera Secundarista. Ele terá como referência os elementos fornecidos pela própria literatura acadêmica, sendo complementado, somente, por algumas informações específicas coletadas em veículos de imprensa ou por órgãos direta ou indiretamente participantes dos movimentos de ocupação de escolas (como sindicatos docentes, organizações estudantis, dentre outros).

Para fins de organização, ele foi estruturado em três partes:

- a) levantamento dos (novos) movimentos sociais que antecederam e influenciaram o movimento de ocupações de escolas;
- b) revisão da 1ª onda do movimento, que compreende o período de novembro de 2015 a agosto de 2016, nas quais os manifestantes do ensino secundário se insurgem contra políticas educacionais oriundas das secretarias de educação dos governos estaduais nos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Ceará;
- c) revisão da 2ª onda do movimento, que compreende o final do ano de 2016 (em especial, o mês de outubro), no qual as ocupações se espalham por todo o território brasileiro, incluindo além dos secundaristas os estudantes do ensino superior, em rejeição a medidas do governo federal.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICO-SOCIAIS DE OUTROS CONTEXTOS

São muitas os possíveis antecedentes da Primavera Secundarista. Tomada ao pé da letra, uma perspectiva dialética aplicada aos movimentos sociais nos indicará que todo acontecimento da História humana, de algum modo, contribuiu

para a eclosão da revolta estudantil entre 2015-2017. Não por acaso, na literatura consultada, há referências até mesmo aos primórdios do movimento estudantil brasileiro no século XIX. A fim de organizar as informações relevantes, decidimos propor como critérios para a seleção de fontes: a) referência explícita na literatura sobre a influência direta na Primavera Secundarista; b) homologia entre as estratégias de mobilização ou de organização dos movimentos; c) partilha de uma conjuntura histórica minimamente semelhante.

Diante desses critérios acima mencionados, entendemos que a primeira fonte de inspiração à Primavera Secundarista se manifesta na região de Chiapas - México, com a consolidação do **movimento zapatista**, a partir de 1994. Inspirado no herói da História mexicana Emiliano Zapata, o movimento despontou em oposição ao Tratado Norte-Americano de Livre-Comércio – NAFTA. O tratado surgira no contexto da globalização neoliberal dos anos 1990, propondo uma zona multilateral de livre comércio entre os Estados Unidos, o Canadá e o México. O movimento zapatista defendia a posição de que a população desse último, o país mais pobre da região, seria a mais prejudicada pelo acordo. Dentre as muitas características do movimento, destacamos que o mesmo: a) valorizava ações diretas, tais como ocupações de espaços públicos e de terras em regiões agrícolas; b) apresentava uma comandante sem rosto, uma forma pioneira de performatização da política e de horizontalidade simbólica da liderança⁵; c) procurava, dentro das limitações de uma época pré-internet, usar estratégias de divulgação e de consolidação de alianças globais, para fazer frente à globalização neoliberal. (SILVA & TAVARES, 2018; MÁZ & MIZOGUCHI, 2019)

No contexto brasileiro, um movimento que participará dessa aliança global com zapatismo nos anos 1990 é o **Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST**. O MST é anterior ao movimento zapatista, existindo oficialmente desde 1979. Contudo, na década de 1990, ganha proeminência no seu enfrentamento ao neoliberalismo, integrando também uma rede global para reivindicação de direitos

⁵ O líder zapatista era Subcomandante Marcos, que utilizava máscara sobre o rosto a fim de encobrir sua identidade. Embora o movimento zapatista tivesse uma cadeia de comando interno (a rigor, o movimento se apresenta como um grupo militar: o Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN), a simbologia era que Marcos, o líder sem face, podia representar não só qualquer militante do movimento, mas também toda pessoa em situação de exploração e opressão nas periferias do mundo capitalista. Assim, todo oprimido era também o líder. Uma prova da performatização do “personagem” é que ele mudou seu nome, posteriormente, para Subcomandante Insurgente Galeano, em homenagem a um colega zapatista assassinado.

dos trabalhadores rurais nessa nova conjuntura mundial: a Via Campesina. Os “campesinos” e os zapatistas manifestaram apoio mútuo e parceria em inúmeras oportunidades desde o fim dos anos 1990 (NAVARRO, 2007). No que diz respeito à Primavera Secundarista, seu legado e interlocução se dá pela popularização, em território nacional, da estratégia de ocupação de espaços por movimentos sociais – no caso do MST, sejam propriedades agrícolas improdutivas ou espaços públicos (PIOLI, PEREIRA & MESKO, 2016; SILVA & TAVARES, 2018).

Mesmo com as similaridades performáticas e estratégicas, a Primavera Secundarista se distingue consideravelmente dos dois movimentos acima citados pelo seu caráter mais dinâmico e juvenil. Tanto o EZLN quanto o MST, embora integrados por jovens e com boa interlocução com os movimentos estudantis, são compostos em sua maioria por trabalhadores rurais, de diferentes faixas etárias (inclusive crianças, filhas dos agricultores). Possuem estrutura organizativa participativa, porém hierarquizada, com lideranças (a maior parte de adultos), formação dos militantes, e outros elementos que remetem a uma perspectiva tradicional (ou vigente, pelo menos, desde os anos 1990) de movimento social.

É no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 que iremos localizar movimentos com um perfil mais alinhado, gradativamente, ao dos estudantes que ocuparam escolas em 2015-2016. Em 1999 se desenrola a chamada **Batalha de Seattle**, que reuniu cerca de 100 mil manifestantes na cidade estadunidense para protestar contra os rumos da economia mundial em reunião da Organização Mundial do Comércio – OMC. Destaca-se, nessa manifestação, uma mudança de perfil dos integrantes: embora sindicatos e partidos políticos progressistas estivessem presentes, o grosso da manifestação era composto por jovens de orientação anarquista, manifestantes pela causa ambiental e coletivos culturais (SOUZA & CATANI, 2019). Esse modelo de protesto se reproduziria nos anos seguintes ao redor do mundo, destacando-se a manifestação contrária à reunião do Grupo dos 8 Países Mais Desenvolvidos – G8 em 2001, em Gênova – Itália. Nessa ocasião, o manifestante anarquista Carlo Giuliani, de apenas 23 anos, seria morto por um policial com um tiro na cabeça (REUTERS, 2001).

No bojo desses acontecimentos, em 2001 ocorreu em Porto Alegre a 1ª edição do **Fórum Social Mundial - FSM**. Sua intenção era fazer frente à meca do capitalismo global que também se realizava naquele ano: o Fórum Econômico Mundial de Davos - Suíça. O evento reunia a militância global dos ainda

efervescer movimentos sociais dos anos 1990, junto de intelectuais e políticos consagrados do campo progressista (BRIGEL & MUÑOZ, 2010 *apud* SOUZA & CATANI, 2016). Mesmo assim, foi a juventude mobilizada da época que tomou conta da capital gaúcha e realmente fez número nas palestras, manifestações e atos organizados. A semente de alguns movimentos e coletivos com conexão direta à Primavera Secundarista seria lançada em edições posteriores do FSM, como veremos mais à frente (SOUZA & CATANI, 2016).

A ideia de movimentos que pudessem dar uma resposta conjunta e global ao neoliberalismo irá mudar consideravelmente com o decorrer dos anos 2000. No fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, o acesso à internet ainda engatinhava, e as possibilidades da rede mundial ainda não eram plenamente exploradas. Será nas décadas seguintes que se observará a explosão dos *smartphones* e das redes sociais, principalmente entre os jovens. Em tal realidade, se vivenciará a possibilidade de um fluxo de informações em tempo real, com os movimentos sociais podendo prescindir, em certa medida, de fóruns, congressos, acordos e organização por entidades (o que implicava em tempo de planejamento e burocracia) para a efetividade das suas ações. Os atos podem acontecer agora de modo espontâneo e “viral”, ou seja, em modelo de compartilhamento e réplica das ações diretas bem-sucedidas nos mais diferentes contextos mundiais. Sociologicamente, os movimentos sociais passam a ser não mais uma instituição, mas sim um acontecimento social.

Um acontecimento pioneiro, nesse formato, foi a **Revolta das Painelas** da Islândia, ocorrida nos anos de 2008-2009 como resposta populacional à crise financeira mundial, com impactos devastadores no gélido e pequeno país. O movimento se iniciou a partir do uso de apitos e painelas durante as falas de políticos ou autoridades, quando esses defendiam políticas de austeridade fiscal e de auxílio econômico ao capital financeiro como resposta à crise. Iniciados de forma espontânea e até infantil (afinal, é típico de crianças vaiar ou fazer barulho quando contrariadas), os protestos foram significativos a ponto de influenciarem o chamado “calote plebiscitário digital” do país. Ao contrário dos EUA e da maior parte dos vizinhos europeus, a Islândia, em 2011, decidiu por suspender o pagamento da dívida aos credores externos envolvidos na crise financeira do país, a partir de uma inédita consulta à população pela internet (“*crowdsourcing* constitucional”). (SAFATLE, 2011; MENDES, 2015; REIS, 2017)

A primeira “Primavera”, contudo, se dará no contexto do norte da África e do Oriente Médio. A **Primavera Árabe** inicia-se na Tunísia, no final de 2010, em oposição a um governo autoritário de 24 anos. O estopim da revolta envolveu um jovem vendedor ambulante de 26 anos, chamado Mohamed Bouazizi, que ateou fogo no próprio corpo em protesto contra a fiscalização governamental, que teria apreendido sua barraca e suas mercadorias como represália pelo não pagamento de propina. O presidente Ben Ali renunciaria ao governo e fugiria do país em 13 de janeiro de 2011. A partir de 2011 se registraria uma série de movimentos análogos em outros países da região, como Marrocos, Jordânia, Kuwait, Arábia Saudita, Líbia, Síria e Iêmen. Nos anos seguintes, alguns líderes árabes cairiam, outros teriam que fazer concessões aos manifestantes. Os mais tiranos, por sua vez, elevariam ao máximo a dimensão repressiva dos seus governos, ocasionando, desde então, dezenas de milhares de mortes na região. (MENDES, 2015; OLIVEIRA, 2019; ROUX, 2021).

O movimento mais simbólico e com maior influência planetária da Primavera Árabe, todavia, se daria na ocupação da **Praça Tahrir**, no Egito, no início de 2011. Em janeiro daquele ano, se insurge movimento de oposição ao presidente egípcio Hosni Mubarak. Em 25 de janeiro de 2011, cerca de 15 mil manifestantes ocuparam o local, convocando atos para os próximos dias. A partir de uma mobilização de caráter descentralizado, usando sobretudo os chamados espaços virtuais de mobilização (a chamada “revolução-Facebook” ou “Fúria Digital”), na semana seguinte (01 de fevereiro de 2011), entre 1 e 2 milhões de pessoas protestavam na Praça. Dez dias depois, em 11 de fevereiro, diante da grandiosidade dos atos e da manutenção da ocupação, o presidente Mubarak renunciou ao governo que exercia há 29 anos ininterruptos, marcado por denúncias de autoritarismo e corrupção.

Mesmo com a impactante vitória dos manifestantes, a Praça continuou a ser ocupada posteriormente, abrigando novas pautas, direcionadas à concretização das liberdades civis e ao acesso a direitos sociais (principalmente obtenção de trabalho e renda). Esse processo permanente de ocupação e de manifestação somente se extinguiria em julho de 2013, quando as forças armadas egípcias conseguiram efetivar um golpe de Estado e, assim, silenciar as novas reivindicações populares. De todo modo, a Primavera continuaria dando frutos no mundo árabe: também em 2013, uma ocupação na Praça Taksim, em Istambul – Turquia, conseguiu derrotar a

construção de um shopping center que impediria o uso livre do espaço público pela população. (GJERGJI, 2014; MENDES, 2015; REIS, 2017; ROUX, 2021).

Ainda que com grande custo humano⁶, a rápida e impactante vitória dos manifestantes egípcios, pelo menos em sua fase inicial de mobilização, trouxe ao foco as possibilidades dos movimentos de ocupação e de protesto na contemporaneidade, principalmente quando aliados aos canais de divulgação e comunicação na internet. Iniciativas simples, diretas e performáticas, iniciadas por coletivos com pequeno número de pessoas, demonstravam potencial para, através do crescimento exponencial da participação, derrubar governos autoritários há décadas no poder. O que mais seria possível com esse tipo de estratégia?

Em um movimento inverso ao usual, as periferias árabes passaram a influenciar o centro do poder do mundo atual, ou seja, as formas de mobilização nos países desenvolvidos. Em 15 de maio de 2011, em mais de 50 localidades da Espanha – sendo a principal a Praça *Puerta del Sol*, na capital Madri –, manifestantes protestaram a partir de uma ampla pauta de reivindicações políticas, sociais e econômicas. No plano financeiro, ainda se vivenciava, na Espanha, os efeitos devastadores da crise financeira de 2008. Contudo, o **15-M** (em referência à primeira data de manifestações) ou **Indignados** acusava, sobretudo, a ausência de representatividade dos dois principais partidos políticos do país para gerir a crise: o Partido Popular – PP (de centro-direita) e o Partido Socialista Operário Espanhol - PSOE (de centro-esquerda), que se alternavam no poder desde o fim do regime franquista na década de 1970. O movimento tinha um caráter eminentemente juvenil, refletindo um descontentamento geracional com as instituições tradicionais da política espanhola. As manifestações se estenderam até 27 de maio daquele ano, quando perderam força a partir da repressão-proibição por várias autoridades locais. Um novo partido de esquerda, o Podemos, buscou nos anos seguintes levar ao parlamento espanhol a indignação e as reivindicações do 15-M – com o passar do tempo, contudo, seria acusado de se aproveitar da história do movimento para conquistar cargos no governo. (MENDES, 2015; EL PAÍS, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; REIS, 2017; MÁS & MIZOGUCHI, 2019)

⁶ As estimativas mais acuradas indicam um total de 658 mortos durante as manifestações da Primavera Egípcia. O ex-presidente Mubarak chegaria a ser julgado por esses crimes e condenado à prisão perpétua. Posteriormente, no processo de reversão de muitas das conquistas da Primavera Árabe, o ex-presidente teria sua sentença anulada, sendo condenado a apenas 3 anos de reclusão, por corrupção.

No contexto da União Europeia - UE, a Grécia também estava em convulsão. Desde maio de 2010, o país enfrentava manifestações de rua e greves gerais contra as políticas de austeridade governamentais. No final de maio de 2011, novas manifestações foram convocadas. Em 14 de junho, mais uma vez, uma praça seria ocupada: desta feita, a **Praça Syntagma**, na capital Atenas. Similar ao caso espanhol, os manifestantes se insurgiam contra a situação econômica precária do país e acusavam os políticos e partidos tradicionais de não oferecerem uma saída, de base popular, às adversidades enfrentadas desde 2008. Os protestos e ocupações da Praça continuariam ocorrendo nos anos seguintes. Como resultado, em 2015 a Grécia seria o primeiro (e, até agora, único) país da EU a experimentar um governo formado por uma coalisão da esquerda radical, com forte participação, inicialmente, de grupos e entidades envolvidos nas manifestações⁷.

A popularização da designação “Ocupa(s)”, ou seja, de movimentos defendendo pautas a partir de amplos (seja em quantidade ou em período de tempo ocupado) movimentos de ocupação, se daria de modo definitiva com o **Occupy Wall Street**. No dia 17 de setembro de 2011 cerca de 150 manifestantes ergueram acampamento no distrito nova-iorquino *Zuccotti Park*, mais especificamente na *Wall Street*, identificada como coração do sistema financeiro internacional. Abertamente influenciado pela Primavera Árabe e pelos casos espanhol e grego, o acampamento não tinha data definida para se encerrar, aumentando em tamanho e número de participantes com o passar das semanas. A pauta do *Occupy* era abrangente e podia ser resumida no slogan local “Nós somos os 99%!” – em suma, o movimento buscava visibilizar e criticar toda a precariedade econômica e desigualdade social que atingem a classe trabalhadora (a maioria populacional) no capitalismo mundial do século XXI.

Para tanto, levava essa revolta para frente daqueles que eram identificados como os responsáveis diretos pela situação: os donos de capital e operadores do mercado financeiro global. A manifestação se dava ainda em clara resposta aos resultados da crise econômica de 2008, causada pelas minorias proprietárias do

⁷ A partir de setembro de 2016, o governo do Syriza (partido originalmente de extrema-esquerda) do ministro Aléxis Tsípras teve que realinhar sua orientação ideológica e programática, adotando um pragmatismo que lhe permitiu assinar novos acordos financeiros com o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial, quase um modelo da capitulação dos governos de esquerda às políticas de austeridade. Tsípras, por outro lado, garantiu assim a continuidade do seu mandato até 2019.

‘capital financeiro, mas cujos prejuízos, ao final, acabaram recaindo sobre a maioria dos trabalhadores. Não haviam líderes e todos os encaminhamentos do *Occupy* se davam a partir de debates horizontais e ações diretas dos manifestantes. (MENDES, 2015; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; REIS, 2017; SOUZA & CATANI, 2019; MÁ S & MIZOGUCHI, 2019; OLIVEIRA, 2019)

O movimento chegaria ainda em 2011 ao Reino Unido, no ***Occupy London*** (OLIVEIRA, 2019). Também se refletiria, em 2014, em outra cidade símbolo do capitalismo global, Hong Kong, no **Protesto dos Guarda-Chuvas**. Naquela ocasião, os manifestantes chamaram atenção do mundo, a partir de uma performance na qual abriram milhares de guarda-chuvas em inúmeras praças localizadas ao longo da Avenida *Tin Mei*, a fim de denunciar a interferência do governo chinês no processo eleitoral da ilha (MENDES, 2015).

A influência dos “Ocupa(s)” também chegaria à América Latina e ao Brasil. No caso latino-americano, a disseminação da estratégia de ocupação de espaços pelos movimentos sociais era anterior ao episódio de Nova Iorque, conforme os supramencionados casos do zapatismo e do MST. Por isso, o primeiro antecedente direto da Primavera Secundarista acontece no Chile, em 2006.

Naquele ano, ocorre a chamada **Revolta dos Pinguins**, movimento encabeçado por estudantes secundaristas chilenos que demandava, inicialmente, políticas específicas como transporte gratuito para estudantes e a gratuidade para os exames de acesso à universidade. Com a ocupação inicial de aproximadamente 100 escolas, o movimento foi ampliando seus objetivos, mirando todo o sistema escolar e reivindicando uma ampla reforma educativa no país. Com efeito, a educação chilena, tais como outros direitos sociais do país, ainda se mantinha muito atrelada ao experimento ultraliberal (ANDERSON, 1995) realizado na sociedade chilena com o regime militar de Pinochet (1973-1990), mesmo o país tendo passado por um processo de redemocratização. Desse modo, os manifestantes passam a exigir a abolição da Lei Orgânica Constitucional da Educação – LOCE, além da extinção da regulação do Centro de Alunos e o fim da municipalização do ensino. A partir das ocupações secundaristas, foram organizados novos atos públicos, resultando em manifestações de rua da sociedade chilena que reuniram entre 600 mil a 1 milhão de pessoas, exigindo reformas na educação.

Os “pinguins” (*pinguinhos*) - assim chamados pelos seus uniformes escolares de secundaristas, nas cores preta e branca, que remetiam ao simbólico

animal ártico – valiam-se, como outros movimentos sociais contemporâneos, da performance nas ações diretas para publicização da sua causa. Além da própria identidade visual, outro fator midiático que lhes deu destaque no contexto latino-americano foi terem sido retratados, em 2007, no documentário *Rebelião dos Pinguins*, do cineasta argentino Carlos Pronzato. O documentário posteriormente viraria uma fonte de inspiração para novas manifestações no Chile, Argentina e Brasil. No ano de 2011, os secundaristas chilenos, agora em aliança com estudantes do ensino superior, ocuparam ainda mais escolas, cerca de 600, e voltaram às ruas para cobrar as reformas prometidas no sistema educacional. A influência no início da Primavera Secundarista brasileira se deu do modo direto, sendo um dos motes dos pioneiros paulistas, em 2015, o “Isso aqui vai virar o Chile!”, em referência ao processo iniciado pelos “pinguins”. (MENDES, 2015; CORTI, CORROCHANO & SILVA, 2016; MACEDO, ESPÍNDOLA & RODRIGUES, 2016; SILVA & SILVA, 2017; MARTINS, 2018; SOUZA & CATANI, 2019; SILVEIRA & GROPPPO, 2020; MÁZ & MIZOGUCHI, 2019)

A Argentina seria o próximo país latino-americano a ter um movimento estudantil de ocupação de escolas, em 2011. Na esteira do retorno das ocupações e manifestações chilenas naquele ano, os secundaristas argentinos também ocuparam escolas pelo país, buscando aumento dos recursos destinados à educação e, posteriormente, visando barrar propostas de reformulação curricular. Vai ser no ano seguinte, 2012, que as ocupações argentinas irão deixar sua maior contribuição à Primavera Secundarista brasileira: a **Frente de Estudiantes Libertarios da Argentina – FEL (Arg.)**, facção local de um movimento estudantil anarquista surgido em 2002, no Chile, registrou as táticas utilizadas nas ocupações locais em um documento, de caráter didático, que ensinava como os secundaristas, mesmo sem experiência, podiam ocupar uma escola. (CORTI, CORROCHANO & SILVA, 2016; MARTINS, 2018; SOUZA & CATANI, 2019; SILVEIRA & GROPPPO, 2020)

Tais táticas não chegaram imediatamente ao Brasil, mas renderiam frutos. Até o início de 2013, o governo Dilma Rousseff colhia os louros dos seus altos índices de aprovação popular. Havia poucos sinais que indicassem qualquer sinal de ruptura em sua sólida coalisão governamental, muito menos de ebulição no corpo social brasileiro. Como mencionado no capítulo anterior, as **Jornadas de Junho** irão mudar radicalmente e inesperadamente esse cenário. Conforme a literatura, esse

será o acontecimento que colocará o Brasil no mapa dos novos movimentos sociais, em diálogo e conexão com as “primaveras” e “ocupa(s)” que ocorriam no mundo desde o início dos anos 2010. (MENDES, 2015; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; MACEDO, ESPINDOLA & RODRIGUES, 2016; REIS, 2017; GROppo ET AL, 2017; MARTINS, 2018; ARAGÃO ET AL, 2019; OLIVEIRA, 2019)

Também mencionamos anteriormente algumas das controvérsias envolvidas nas Jornadas. Todavia, alguns pontos merecerem esclarecimento. O primeiro é que, por mais que as Jornadas tenham desembocado nas mais variadas pautas, muitas delas inegavelmente conservadoras, existe uma diferença significativa de perfil entre aqueles que foram às ruas em junho de 2013 e aqueles envolvidos nas manifestações pró-golpe de 2015-2016. Conforme Braga (2015 *apud* MARTINS, 2018), o perfil dos manifestantes de junho de 2013 era objetivamente mais jovem e progressista (uma vez que demandavam mais investimento público) do que aquele dos manifestantes de 2015-2016. Apesar dos resultados posteriores, as Jornadas inegavelmente introduziram a lógica de manifestações populares gestadas na internet, sem lideranças definidas e constituídas a partir das relações instituídas na própria práxis política (ORTELAADO, 2016). Por fim, as Jornadas se tornariam um paradigma para qualquer manifestação social subsequente pela sua dimensão: foram milhões de pessoas nas ruas, em pelo menos 350 cidades, no maior movimento popular registrado desde a redemocratização do Brasil (REIS, 2017).

Esses pontos já seriam suficientes para estabelecer a interconexão entre as Jornadas e a Primavera Secundarista. Existe, contudo, mais um ponto de interlocução, representado pelo **MPL**. O movimento foi formado em plenária da 5ª edição do já mencionado FSM, em 2005, realizada também em Porto Alegre – RS (REIS, 2017). O MPL passou desde então a reivindicar, em diferentes cidades, o acesso gratuito dos estudantes ao transporte público para deslocamento às escolas. Posteriormente, passaria também a defender a chamada “tarifa zero”, ou seja, o subsídio integral do poder público ao transporte coletivo da população.

O movimento esteve envolvido em algumas campanhas de êxito do passe livre estudantil, como no caso do Distrito Federal, em 2011. Seria em 2013 que chamaria definitivamente a atenção da opinião pública nacional ao convocar protestos, ao modo dos novos movimentos sociais em rede (Primaveras e Ocupas), com bloqueio de ruas e avenidas, contra o aumento em 20 centavos da tarifa do transporte público paulistano. Como já explicamos, a repressão a esses protestos

seria justamente o estopim das Jornadas de Junho. O MPL, contudo, não pode ser apontado como líder do movimento em toda sua extensão e diversidade, tendo inclusive abandonado oficialmente as Jornadas quando essas passaram a ter uma orientação anti-partidária e a abrigar, também, pautas conservadoras contra o governo federal à época. (PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; REIS, 2017; GROppo ET AL, 2017; MARTINS, 2018; OLIVEIRA, 2019)

Muitos integrantes do MPL deixariam o movimento em 2013 para integrar um coletivo chamado **O Mal-Educado**. O coletivo fora criado em 2012, a partir da experiência de união de grêmios estudantis em uma *poligremia* e de um protesto bem-sucedido em uma escola (quando derrubaram a diretora) nos anos anteriores. Era formado, em sua maior parte, por estudantes secundaristas. Voltado à discussão acerca de temas na área educacional⁸, buscava ainda registrar experiências de luta (como a que havia dado origem ao coletivo) e de organização estudantil no interior das escolas. Como pode se constatar pelo próprio nome, tinha uma orientação contestadora da educação tradicional. (CAMPOS, MEDEIRO & RIBEIRO, 2016)

Na esteira das manifestações do MPL, O Mal-Educado dedicaria a maior parte da sua energia em 2013 para apoiar as manifestações pelo passe livre estudantil. Nesse mesmo ano, realizaria uma tarefa que não traria resultados imediatos, mas seria fundamental para a ocorrência da Primavera Secundarista: a tradução do documento produzido pela Frente anarquista argentina no ano anterior, transformada no manual “*Como ocupar um colégio?*”⁹.

Em 2015, ano em que se iniciam as ocupações secundaristas, o coletivo estava esvaziado e quase inativo. Não se pode atribuir a ele uma “vanguarda” da Primavera, cujas condições foram dadas a partir da base de estudantes e responsáveis. Não obstante, com a proposta de reorganização escolar do governo estadual paulista e início das manifestações contrárias de pais e estudantes, O Mal-Educado, junto a outras “frentes” de movimentos e coletivos, entre eles o

⁸ O coletivo promovia a exibição e discussão de documentários e filmes sobre educação. Fechando mais um elo da conexão dos antecedentes, um dos documentários discutidos foi justamente o supracitado *A Rebelião dos Pinguins*.

⁹ Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 77) bem registraram o espírito hegeliano do coletivo em traduzir o documento ainda em 2013, quando a dialética histórica dava tímidos sinais das contradições que permitiriam os protestos estudantis de 2015-2017: “...um dia vai acontecer uma ocupação de escolas no Brasil [...] se a gente traduzir isso [o manual] vai ajudar bastante gente”.

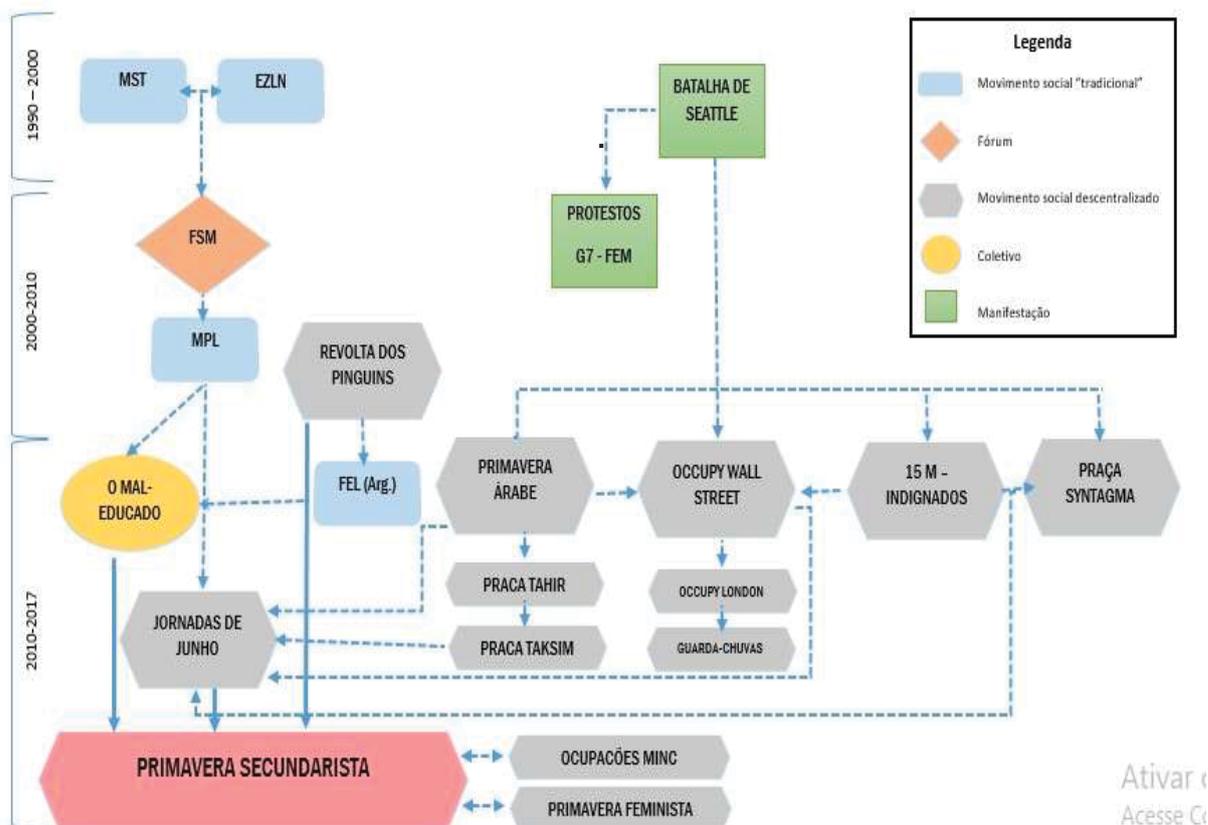
supracitado MPL, se reúnem no começo de novembro de 2015 (um pouco antes das primeiras ocupações) para: a) se manifestar em sua página da internet; b) incentivar os protestos; c) realizar conversas com os estudantes secundaristas mobilizados; d) principalmente, disponibilizar o manual que fora traduzido dois anos antes. (CAMPOS, MEDEIRO & RIBEIRO, 2016)

As orientações do manual teriam uma influência direta nos rumos da Primavera Secundarista, por fornecer um modelo a ser seguido por aqueles que desejavam ocupar sua escola, e por prover informações àqueles que não tinham qualquer experiência em manifestações políticas. Por essa razão, a literatura sobre o movimento de ocupações irá estabelecer o “*Como ocupar um colégio?*” como uma espécie de escritura sagrada da Primavera Secundarista, ou seja, como o principal guia textual daqueles que participaram do movimento estudantil de ocupações, seja na 1ª onda de 2015-2016, seja na 2ª onda de 2016-2017. (CAMPOS, MEDEIRO & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; CORTI, CORROCHANO & SILVA; 2016; RIBEIRO & PULINO, 2019; OLIVEIRA, 2019)

Ainda no terreno nacional, se somaria à Primavera Secundarista, em maio de 2016, um movimento de ocupações ligadas às **manifestações contra o fechamento do Ministério da Cultura – Minc** pelo governo Michel Temer, recém empossado pelo golpe institucional. As ocupações tomaram 27 cidades brasileiras, sendo protagonizadas por coletivos artísticos e culturais e realizadas em locais vinculados ao Minc – que, após os atos, não seria extinto (UNE, 2016).

Antes disso, a partir de 2015, também se aliaram às ocupações os atos protagonizados pela **Primavera Feminista**. Iniciada pelo menos a partir de 2015, como reação a pauta fundamentalista – o PL nº 5069/2013, que limitava os direitos reprodutivos das mulheres - do então presidente da câmara Eduardo Cunha, a Primavera passou ao apoio às ocupações em 2016, popularizando os motes “lute como uma menina!” e “lugar de mulher é onde ela quiser!”. Os movimentos das mulheres também assumiriam protagonismo nas manifestações contrárias à eleição da chapa conservadora de Jair Bolsonaro, na véspera do 2º turno presidencial, em 2018 (SILVEIRA & GROPPPO, 2020).

FIGURA 1 - REDE DE ANTECEDENTES DA PRIMAVERA SECUNDARISTA



FONTE: Os autores (2022).

Mendes (2015) diagnostica, que todos os movimentos, manifestações ou acontecimentos dos anos 2010 (conforme a rede desenhada na FIGURA 1), que tanto influenciaram os secundaristas brasileiros, acabaram sendo seguidos de derrotas e de respostas conservadoras do *status quo* vigente. Nas suas palavras

[...] os últimos cinco anos também reuniram uma série de restaurações operadas "por cima": a multidão do norte da África é atropelada por contendidas militares alimentadas por elites nacionalistas, grupos radicais religiosos, além de se tornar palco de grandes operações da OTAN, da Rússia e dos EUA; no resto do mundo, as praças foram desocupadas sem que uma alternativa que mantivesse a abertura democrática do processo fosse inventada [...]; na América Latina, o esgotamento político-econômico dos "governos progressistas" (sendo confirmado agora pelas primeiras derrotas eleitorais) funciona como restauração de velhas forças conservadoras, mas, principalmente, como fonte de paralisia para novos movimentos e lutas constituintes; no Brasil, a liberdade e a criatividade de Junho foram solapadas por uma mistura de estruturas repressivas e táticas de chantagem eleitoral promovidas pela tradição de esquerda (no governo e para além), desqualificando e modificando totalmente o terreno de conflito e debate produzido nas jornadas; na Europa, os atentados de Paris se transformaram em oportunidade para a proliferação, em ritmo exponencial, dos discursos nacionalistas, securitários e anti-movimento [...]. (MENDES, 2015, p. 19)

Como o autor escreve em 2015, podem-se acrescentar ainda novas derrotas que passam a fazer parte do quadro das dinâmicas institucionais e societárias nas décadas seguintes. A própria Primavera Secundarista, como vimos, seria duramente derrotada conjuntamente no final de 2016.

Entre essas novas derrotas pode-se indicar o golpe institucional no Brasil de 2016 que seria concretizado e o novo governo, gerado de modo ilegítimo, que teria sucesso em suas principais pautas anti-populares como: a PEC do Teto dos Gastos, a MP da reforma do Ensino Médio; a reforma trabalhista do trabalho precário e intermitente. Somam-se nesse quadro, ainda, outras derrotas nos anos subsequentes, como: a) Donald Trump, um magnata dos negócios nova-iorquinos (da mesma *Manhattan* da *Wall Street*), vence a eleição presidencial de 2016, dando vazão à radicalização do discurso neoconservador estadunidense e soterrando o *Occupy*; b) em 2018, Jair Messias Bolsonaro e seu ultraconservadorismo, a despeito dos esforços do movimento “Ele Não!”, se torna o 38º Presidente da República Federativa do Brasil; c) o mundo é assolado pela pandemia do Covid-19, com milhões de mortes em todos os países e regiões, e com um influxo de um discurso de *fake news*, anti-ciência e anti-vacinas, em sua esteira.

2.2 1ª ONDA DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS (2015-2016)

No dia 09 de novembro de 2015, às 19 horas, cerca de 20 alunos da Escola Estadual Diadema, localizada na cidade de Diadema, na zona sul da grande São Paulo, fecharam por conta própria a escada de acesso à instituição. Pediram que os professores ficassem na parte de baixo da escola e convocaram emergencialmente uma assembleia, que teve a pauta sintetizada na mensagem coletiva: “Galera, a ideia é essa, nós queremos ocupar e a gente queria que vocês dessem esse apoio pra gente. **Vamo lá?** [...]” (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016, grifo nosso).

Era o início do que, veremos, seria um movimento que atingiria, em uma progressão “viral” (entre pautas locais e nacionais) e em sua totalidade, nada menos do que 24 estados brasileiros, milhares de instituições de ensino, se estenderia até o final do ano de 2016 e se tornaria um dos maiores movimentos contínuos de ocupações da história mundial (GROPPO ET AL, 2021), se o critério para tanto for o número de locais ocupados. O movimento esteve em sintonia com uma nova configuração dos movimentos sociais e movimentos de juventude internacionais dos

anos 2000, manifestando-se como forma de oposição ou resistência em um cenário político extremamente desafiador no que tange aos projetos e políticas para a educação pública.

2.2.1 São Paulo

A política desencadeadora da 1ª onda de ocupações da Primavera Secundarista é a proposta de reorganização escolar apresentada em 23 de setembro de 2015 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP. A proposta, em síntese, visava reorganizar a oferta educacional em São Paulo, determinando que as escolas ou prédios deveriam ocupar-se apenas de um dos três ciclos existentes no sistema, quais sejam: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1º ao 3ª ano desta etapa). A justificativa dada pela SEE-SP, conforme estudo assinado pela sua Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA, apontava como motivos para a reorganização: queda da taxa de natalidade no estado de São Paulo e a diminuição das matrículas na educação básica; existência de espaços ociosos ou salas de aula vazias; necessidade de melhor gerenciamento dos recursos destinados às escolas que mais necessitam; alegada melhoria da gestão e do desempenho escolar com a ocupação exclusiva das escolas em um ciclo. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; CATINI & MELLO, 2016; CORTI, CORROCHANO & SILVA, 2016; GOULART, PINTO & CAMARGO, 2017; OLIVEIRA, 2019).

Os impactos da reorganização para as comunidades escolares eram imensos: 94 escolas estaduais seriam completamente fechadas e outras 754 de ciclos mistos passariam a ter um ciclo único. Com isso, entre 310 e 340 mil estudantes estaduais teriam que mudar de escola já a partir do ano letivo seguinte (que começaria em cerca de 4 meses). Além disso, toda esta reorganização era anunciada de forma repentina e indireta, sem qualquer participação de profissionais da educação, pais ou estudantes, e sem qualquer tipo de programação ou planejamento prévio (prazos, orientações, esclarecimento de dúvidas, etc). (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; CORTI, CORROCHANO & SILVA, 2016; CATINI & MELLO, 2016; GOULART,

PINTO & CAMARGO, 2017; SANTOS & MIRANDA, 2017; OLIVEIRA, 219; HAYASHI, FERREIRA JR. & HAYASHI, 2017; SOUZA E CATANI, 2019).

O principal fator para o início da mobilização coletiva contra o projeto foram as manifestações, de forte cunho emocional, contra a perspectiva de fechamento das escolas que frequentavam - ou o fato de que não eram mais suas em função da mudança de ciclos. Dentre os atores da comunidade escolar, o impacto foi significativamente maior dentre os estudantes secundaristas, que de uma hora para outro visualizavam uma mudança abrupta nos seus cotidianos de vida, no que diz respeito aos espaços que historicamente frequentam e das relações sociais ali estabelecidas. Os alunos tinham seu vínculo com determinada instituição escolar (o “sou aluno da escola X” e tantas outras denominações e gírias socialmente compartilhadas desse pertencimento) arbitrariamente arrancado por uma disposição meramente administrativa da SEE-SP. Por essa razão, o primeiro registro objetivo (em 24 de setembro, dia seguinte da divulgação) do descontentamento coletivo dos estudantes da proposta, em caráter de rede, se dá por meio das *hashtags* #AEscolaÉNossa, #ÉNóisQueManda, #LutarPeloNossoDireito e, principalmente, #NossoCarlão e #CarlãoNãoMude, em uma referência a Escola Estadual Carlos Gomes, na zona leste da capital paulista, de onde despontavam, nesse momento, as mobilizações coletivas contra o fechamento de escolas. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PAES & PIPANO, 2017)

A resposta da SEE-SP, em um primeiro momento, vem na propaganda de um esclarecimento. Na perspectiva da Secretaria, as manifestações e protestos contrários à proposta justificavam-se pela falta de informações da comunidade escolar – pela qual os gestores locais, ou seja, os diretores de escola, foram exclusivamente responsabilizados. O único encaminhamento concreto dado pelo governo estadual (além da repressão imediata aos protestos que se multiplicavam pelo estado) foi a promessa de esclarecer e convencer a comunidade acerca dos pontos polêmicos e omissos da reorganização. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; HAYASHI, FERREIRA JR. & HAYASHI, 2017; GOULART, PINTO & CAMARGO, 2017; SANTOS & MIRANDA, 2017)

A categoria docente do estado de São Paulo também logo compreendeu que os impactos da reorganização escolar iam muito além das alegadas salas de aula ociosas e melhorias na qualidade de ensino (SANTOS & MIRANDA, 2017). Conforme levantamento e análise de Goulart, Pinto e Camargo (2017), desde a

última reorganização escolar promovida pelo governo estadual paulista em 1995, houve uma significativa diminuição do quadro docente efetivo com 40 horas semanais de jornada de trabalho. A carga horária didática foi assumida por professores temporários que não compõem jornada, ou seja, que apenas assumem as aulas “descobertas” do quadro efetivo, e cuja precariedade do vínculo trabalhista e remuneração precária fazem da profissão docente uma espécie de “bico”. A redução de escolas e salas de aula, desse modo, implicava na possibilidade de demissão de um grande contingente desses professores temporários. Ou ainda, em uma perspectiva meramente gerencial de educação, em corte de gastos.

Diante da postura irredutível da SEE-SP frente às críticas, manifestações e protestos à sua proposta de reorganização, os estudantes secundaristas do estado discutem e executam uma nova estratégia de reivindicação e de ação direta no início de novembro de 2015: a ocupação de escolas. Nos dias seguintes a já mencionada primeira ocupação (Escola Estadual Diadema em 09 de novembro de 2015) da Primavera Secundarista, pelo menos mais quatro outras escolas são ocupadas em São Paulo. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; SANTOS & MIRANDA, 2017).

Como uma onda, com o passar dos dias os registros das ocupações passam de casos individuais para as dezenas. Ao fim da primeira semana de movimento se contabilizava 27 escolas ocupadas. Na segunda semana, esse número era de 83 (ROMANCINI & CASTILHO, 2017). Um total de 219 escolas seriam ocupadas pelos estudantes secundaristas, sendo 79 delas em São Paulo e as demais em outros 63 municípios do estado (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; SOUZA E CATANI, 2019).

A resposta dada pelo governo estadual foi, desde as primeiras escolas ocupadas, judicializar as ocupações com pedidos de reintegração de posse, por via de liminares, que visavam autorizar o uso do aparelho repressivo para retirada dos manifestantes. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; TAVOLARI ET AL, 2018). Diante de derrotas judiciais, dispôs-se, inclusive, a utilizar uma autointitulada “tática de guerra” publicitária e repressiva para vencer a resistência secundarista (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; ROMANCINI & CASTILHO, 2017). Contudo, a ofensiva do governo estadual teve o efeito inverso sobre o movimento que, ao invés de deslegitimado, passou a receber o apoio público em diferentes

frentes (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; HAYASHI, FERREIRA JR. & HAYASHI, 2017; SOUZA & CATANI, 2019).

Em maio de 2016 a primavera secundarista paulista teria um *revival*, no qual 13 escolas técnicas estaduais e duas escolas estaduais, além de duas diretorias de ensino da SEE-SP foram ocupadas em protesto contra a falta de merenda escolar. Ainda que o movimento de ocupação tenha tido menor vulto, os secundaristas chegaram também a ocupar a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 03 de maio de 2016, ficando lá por três dias e reivindicando a abertura de Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI acerca das denúncias de corrupção (FERNANDES, 2016).

2.2.2 Goiás

Os estudantes secundaristas do estado de Goiás foram os seguintes a se insurgir contra o governo do seu estado. Em 14 de outubro de 2015 o governo estadual publicou o Decreto nº 8.469, determinando a transferência de 30% das escolas estaduais goianas para Organizações Sociais – OS, que passariam a ser as responsáveis pela contratação do quadro técnico e docente (CATINI & MELO, 2016; MACEDO, ESPÍNDOLA & RODRIGUES, 2016; FLACH & SCHLESENER, 2017; SOUZA & CATANI, 2019).

Posteriormente, descobriu-se que das 10 OS qualificadas para o processo: nenhuma apresentou a documentação completa exigida pelo edital; 5 foram abertas a menos de um ano do processo de terceirização, apresentando como sedes locais irregulares e não explicitando sua equipe de funcionários especializados. Além disso, pelo menos 3 incluíam em seus CNPJs a especialidade “atividade de zoológico”, um tanto curiosa para quem se propõe gerir escolas de crianças e jovens humanos (conforme preconiza a ciência biológica básica e o senso comum).

Tais fatos levaram a questionamento do próprio Ministério Público – MP-GO, que levantou dúvidas a respeito da capacidade profissional e mesmo da idoneidade moral das entidades qualificadas para a terceirização (MAZZOCO, 2016 *apud* CATINI & MELO, 2016). Logo no início de 2016, dando continuidade a uma política já adotada institucionalmente, propôs-se também a militarização de mais 15 escolas estaduais goianas – sendo que 27 já haviam sido militarizadas anteriormente.

Levantando a bandeira contrária à terceirização e militarização, entre 25 e 28 escolas foram ocupadas (cerca de 2% das 1,1 mil escolas à época) por estudantes secundaristas goianos, no período compreendido entre a primeira quinzena de dezembro de 2015 (com início provável em 09 de dezembro) e o final do mês de fevereiro de 2016. (CATINI & MELO, 2016; ROSSI, 2016; SOUZA & CATANI, 2019) O *script* paulista se repetiria em Goiás: enquanto o movimento dos estudantes questionou a ausência de discussão dos processos com a comunidade, a secretaria de educação local atribuiu a revolta exclusivamente ao “desconhecimento” da proposta.

Houve garantias, inclusive, que os discentes protestantes ficariam “encantados” com o leque de possibilidades e melhorias advindas da pioneira gestão por entidades privadas e militares (ROSSI, 2016). As ações diretas do movimento, todavia, expressaram um desencantamento crescente com a política governamental, com a própria sede da Secretaria Estadual de Educação de Goiás sendo em seguida ocupada (o que se repetiria no mês de fevereiro de 2016), e com confrontos e agressões da polícia militar a estudantes e professores na continuidade das ocupações de escolas (G1 GO, 2016; UBES, 2016a).

2.2.3 Rio de Janeiro

Cronologicamente, o Rio de Janeiro seria o 3º estado a vivenciar a situação de escolas ocupadas por estudantes secundaristas. A conjuntura sócio-política era especialmente conturbada no caso fluminense no início do ano de 2016: o estado que vivera uma espécie de apogeu desenvolvimentista na “era lulista” (ou até 2014), com recordes de arrecadação em função da posição estratégica no campo petrolífero e com perspectivas de investimentos em infraestrutura, dada sua importância em eventos como a Copa do Mundo de 2014 (na qual sediaria a final do evento) e Olimpíadas de 2016, vivia uma delicada situação fiscal com a recessão econômica existente desde o ano anterior.

O impacto deste balanço negativo das contas públicas recaía nos serviços públicos essenciais, e em especial, na categoria dos servidores públicos estaduais. Posteriormente, em junho de 2016, o agravamento desta situação levaria o governo estadual a declarar calamidade pública financeira, por meio do Decreto nº 45.692/16. (BECKER ET AL, 2016; BARRETO, 2016; BASTOS & MARINHO, 2017; REIS, 2017)

Por esse motivo, diversas categorias do serviço público faziam manifestações e greves desde o início do ano de 2016. Os professores do estado do Rio de Janeiro paralisariam suas atividades no dia 02 de março. Diante da alegada situação fiscal, o governo estadual, no final de 2015, havia sinalizado a divisão do pagamento concernente ao mês de novembro, o parcelamento do 13º salário, a alteração do calendário de pagamento para o 7º dia útil do mês, a manutenção de reajuste salarial zero à categoria docente e a mudança do seu regime previdenciário – o que, na prática, representava perda de direitos fundamentais e de remuneração básica de professores (CASTRO & AMARAL, 2016; SILVA & MELO, 2017).

Desse modo, no cenário fluminense, a onda de ocupações estudantis se manifesta inicialmente em apoio aos seus professores, sendo a primeira escola ocupada (Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, cidade do Rio de Janeiro) também no mês de março de 2016, mais especificamente no dia 21 (QUEIROZ, BORTOLON & ROCHA, 2017; SILVA & MELO, 2017; SOUZA, 2018). Quando da ocupação, estimava-se que mais de 80% da categoria docente estava paralisada, sinalizando que um percentual significativo de alunos também estava sem aulas (QUEIROZ, BORTOLON & ROCHA, 2017). Cerca de 80 escolas (um percentual aproximado de 6,15% das quase 1300 escolas existentes no estado à época) seriam ocupadas durante todo o movimento, a maioria na própria capital e na região metropolitana do Rio de Janeiro, mas também, com casos menos numerosos, em municípios do interior fluminense, como Mendes e Campos dos Goytacazes (SOUZA, 2018; PINTO, 2018).

Além do apoio à categoria docente, a pauta comum construída pelos ocupantes fluminenses abarcou uma série de itens: desde questões curriculares como um maior espaço para disciplinas como Filosofia e Sociologia (que à época contavam com apenas 40 minutos semanais nas grades curriculares do ensino médio do Rio de Janeiro); passando pelo fim de avaliações externas e consideradas “mecânicas” e “bancárias” como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ; chegando à luta pela gestão democrática através da eleição direta para diretores escolares (QUEIROZ, BORTOLON & ROCHA, 2017).

Outro ponto associado ao apoio à categoria docente foram as demandas locais por melhorias e manutenção de escolas sucateadas. Se em toda Primavera Secundarista (1ª e 2ª ondas) as pautas locais e as críticas as infraestruturas escolares acabaram progressivamente assumindo um protagonismo frente as

pautas mais amplas, no Rio de Janeiro isso foi ainda mais visível diante da calamidade financeira do estado, no qual ganhos recentes com novos aparelhos educacionais (como ginásios, piscinas, jardins, etc.) foram simplesmente abandonados na medida em que foram adotadas as políticas de austeridade fiscal. (QUEIROZ, BORTOLON & ROCHA, 2017; BASTOS & MARINHO, 2017)

2.2.4 Ceará

Seguindo o Rio de Janeiro, os estudantes do Ceará seriam os próximos a adentrar na Primavera. O movimento de ocupação de escolas iniciou-se na data de 28 de abril de 2016, 3 dias após o início de greve docente, com a ocupação do CAIC Maria Alves Carioca, e seria um dos mais longos da 1ª onda da Primavera Secundarista. As últimas escolas do estado seriam desocupadas apenas no início de agosto daquele ano, mais de 3 meses após as primeiras ocupações (RÊDES, 2018; VIANA & PEREIRA, 2018). Além do longo tempo de ocupação, a perseverança e comprometimento dos manifestantes com a causa foram testados por inúmeras dificuldades de infraestrutura, como a falta de alimentação básica no interior das escolas ocupadas (PAULA, 2020).

Apoiando também seus professores, que reivindicavam melhorias salariais e de condições de ensino, os secundaristas cearenses pleiteavam:

- a) realização de concursos para a reposição do quadro de servidores das escolas;
- b) aquisição de materiais de ensino;
- c) melhoria na infraestrutura escolar da rede;
- d) passe livre estudantil;
- e) aumento de verba e melhora da qualidade da merenda escolar.

Esse último item acabou por receber maior destaque dentro das mobilizações e cobertura midiática do movimento. (RÊDES, 2018; VIANA & PEREIRA, 2018). Questionava-se como uma gestão que apregoava excelentes índices educacionais no comparativo com os demais estados da federação podia, ao mesmo tempo, ser displicente com um item tão elementar da infraestrutura educacional: a qualidade da alimentação proporcionada aos estudantes das escolas cearenses. Sem reajuste há mais de nove anos, o valor per capita destinado a

merenda escolar no Ceará, em 2016, era de R\$ 0,31 (trinta e um centavos) por dia (UBES, 2016c).

O governo local – cujo governador Camilo Santana era filiado ao Partido dos Trabalhadores - PT¹⁰ - respondeu ao movimento intimando judicialmente 320 estudantes que participavam das ocupações, por supostos danos cometidos contra o patrimônio público. Foram registradas, ainda, inúmeras intervenções policiais durante o processo das ocupações, com participantes recebendo viaturas da polícia até mesmo em suas casas (PAULA, 2020).

2.2.5 Rio Grande do Sul

O Rio Grande do Sul registraria o início do movimento de ocupação de escolas no dia 21 de maio de 2016, na Escola Estadual Emílio Massot, na capital Porto Alegre. Assim como nos supracitados casos do Rio de Janeiro e do Ceará, o apoio à greve dos professores estaduais foi o motivo inicial para as ocupações.

O cenário fiscal era similar ao fluminense: os servidores públicos estaduais tinham seus salários e benefícios atrasados e parcelados diante da insolvência das contas públicas do governo local. O receituário do governo estadual gaúcho à crise econômica não fugia às iniciativas governamentais aqui já vistas: política de austeridade e sinalização de privatização da educação pública. (ROSÁRIO, SILVA & SILVA, 2016; COSTA & SANTOS, 2017)

Assim, a pauta geral do movimento de ocupações do Rio Grande do Sul incluía:

- a) retirada da tramitação na Assembleia Legislativa do PL nº 44/2016, que propunha a privatização de serviços públicos básicos;
- b) revogação do PL nº 190/2015, uma das chamadas “leis da mordaza” oriundas do movimento conservador “Escola sem Partido”;
- c) regularização dos repasses governamentais referente ao orçamento da rede estadual de ensino, mormente no que tange aos recursos

¹⁰ A informação aqui é destacada por: a) indicar que, mesmo no turbulento contexto político dos anos de 2015 e 2016, a Primavera Secundarista não pode ser enquadrada a um campo político-partidário; b) que mesmo no âmbito político dito progressista, as políticas educacionais podem estar orientadas por práticas repressivas, de “cima para baixo” e de desrespeito às pautas da juventude.

necessários à infraestrutura das escolas (RATTO, GRESPAN & HADLER, 2017).

Esses pontos acabaram se tornando comuns às categorias dos estudantes e dos professores, após a coordenação de assembleias no mesmo dia e horário. Cerca de 150 escolas foram ocupadas em Rio Grande do Sul, sendo 41 na capital Porto Alegre (COSTA & SANTOS, 2017).

2.2.6 Mato Grosso

Em Mato Grosso o movimento de ocupação de escolas começou em 22 de Maio de 2016, na Escola Estadual Elmaz Gattas Monteiro, localizada no município de Várzea Grande, na região metropolitana de Cuiabá. O número de escolas ocupadas chegaria a 35, sobretudo no próprio município de Várzea Grande e na capital Cuiabá, mas também em Barra do Garça e em Primavera do Leste, estes dois últimos localizados no interior do estado.

A pauta originária dessas ocupações foi a proposta de Parceria Público-Privada – PPP de autoria do governo estadual. Alguns dos manifestantes da primeira escola ocupada em Mato Grosso apontaram uma deliberada confusão promovida pelo termo PPP na exposição da proposta, no sentido de misturar uma ação de privatização com uma terminologia comum e aceita no campo educacional, associada à necessária discussão do Projeto Político-Pedagógico (o também PPP). Seria, ainda, uma estratégia para se dissociar da sigla OS, usada pelo estado vizinho e que teve como resposta, justamente, um movimento de ocupação de escolas (OLIVEIRA, 2016). No caso específico de Mato Grosso, o governo estadual defendeu-se garantindo que não tinha intenção de estender a terceirização à área pedagógica, sendo a mesma limitada a serviços de limpeza, alimentação, manutenção e vigilância (SÁ, 2016a).

Mesmo com nome diferente, o projeto ecoava basicamente as mesmas diretrizes apresentadas alguns meses antes pelo estado vizinho Goiás, de terceirização educacional a partir da concessão da gestão escolar à iniciativa privada. A pauta secundarista foi ampliada após o ‘conhecimento público de denúncia de superfaturamento, na ordem de 11 milhões de reais, de recursos do governo estadual destinados à merenda. Somou-se ao movimento mato-grossense

uma greve da categoria docente deflagrada no dia 30 de maio. (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2016a)

2.2.7 Resultados e conquistas da 1ª onda de ocupações

Toda a literatura a respeito das ocupações de escolas, em diferentes estados e posteriormente em todo o Brasil, como veremos, coloca que os manifestantes tiveram como maior exemplo e buscaram o mesmo êxito dos pioneiros paulistas. Malgrado a diferença geracional, pode-se especular que a primavera paulista, na 1ª onda de ocupações, teve no imaginário daqueles que a seguiram um efeito análogo ao de Fidel Castro, Che Guevara e demais revolucionários cubanos na geração de movimentos de luta armada contra a ditadura civil-militar de 1964-1985.

Em 04 de dezembro de 2015, o Secretário de Educação paulista Herman Voodwald pediu demissão da pasta e o governo do estado de São Paulo retira a proposta de reorganização escolar. Em 16 de dezembro do mesmo ano, ainda que o governo já tivesse revogado os primeiros atos administrativos da reorganização frente à derrota para o movimento dos estudantes secundaristas, a justiça tornou a reorganização escolar em São Paulo ilegal, considerando a ausência de debate público com a comunidade. Com esse resultado, as escolas foram progressivamente desocupadas pelos manifestantes paulistas até metade de janeiro de 2016. (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; CATINI & MELLO, 2016; SOUZA E CATANI, 2019)

O sucesso foi mesmo incontestável quantos aos resultados políticos: afinal, estamos aqui falando de jovens, ainda adolescentes do ponto de vista civil e tutelados pelos seus responsáveis, que foram capazes de efetivamente se fazer ouvir e de reivindicar direitos, a partir de um movimento autogestado e com estratégias próprias. Derrotaram politicamente a secretaria de educação e o governo do maior estado da federação brasileira, o que não é pouco.

Quanto ao objetivo concreto e educacional de barrar a reorganização escolar, as análises mais distantes do êxito imediato da primavera paulista apontam que o êxito foi, no máximo, parcial. Ainda que não tenha conseguido fechar as escolas desejadas, o governo estadual conseguiu, de modo tácito, extinguir o número de 2158 salas de aula entre 2015 e 2016, sendo que 32 escolas encerraram

algum dos ciclos de ensino. No ensino médio, mesmo com o acréscimo de mais de 30 mil matrículas no período de 2015 a 2016, houve o fechamento de 450 salas¹¹, em uma “reorganização silenciosa” (HAYASHI, JUNIOR & HAYASHI, 2017; GOULART, PINTO & CAMARGO, 2017).

No *revival* de ocupações em maio de 2016, o governo estadual conseguiu sufocar qualquer chance de crescimento exponencial das escolas ocupadas por rápidas ações policiais visando a reintegração de posse dos locais públicos ocupados, sem ao menos recorrer à Justiça para tanto (PINA, 2016; TAVOLARI ET AL, 2018). No fim daquele ano, mobilizou sua base parlamentar para que a CPI da Merenda se encerrasse de forma inconclusiva (GOMES, 2016).

Conforme Quadro 1, as conquistas dos manifestantes secundaristas, nos demais estados, foram também parciais. Em **Goiás**, cujas ocupações se estenderam até fevereiro de 2016, há uma divergência na literatura quanto à leitura dos resultados obtidos: Catini e Mello (2016) e Honorato (2019) parecem vinculá-las ao sucesso do movimento de ocupações em São Paulo, por contrariar os interesses governamentais imediatos, enquanto Rocha (2019) é categórico quanto à derrota do movimento em barrar a gestão da educação por OS.

Objetivamente, a primavera goiana foi uma das responsáveis pelo adiamento da gestão de escolas pelas OS. Em que se pese novas interrupções da proposta nos semestres seguintes e baixa adesão, houve novas tentativas de implementação pelo governo goiano (ESTADO DE MINAS, 2016). Não existem registros, igualmente, de sucesso quanto a desmilitarização das escolas: nesse caso, ao contrário, o que se viu foi uma subsequente expansão do modelo com a vitória conservadora do bolsonarismo nas eleições presidenciais de 2018.

No **Rio de Janeiro**, mesmo com essa forte posição, a 1ª onda da Primavera Secundarista durou mais de 3 meses, encerrando-se um pouco antes do movimento grevista docente que apoiava – esse último sem maiores conquistas quanto às pautas dos professores (REIS, 2017). O movimento obteve apenas uma conquista concreta, de impacto na democracia escolar: o governo estadual cedeu à pressão para a realização de eleição direta para diretores em toda sua rede, formalizada em

¹¹ A “mágica” aqui foi possível a partir da Resolução nº 02/2016 da SEE-SP, que aumentou em 10% o limite de alunos por sala de aula – no caso do ensino médio, esse limite chegou a 48 alunos por sala de aula. (GOULART, PINTO & CAMARGO, 2017)

lei e realizada ainda no ano de 2016 nas escolas que foram ocupadas (CASTRO & AMARAL, 2019; ROCHA, 2019).

QUADRO 1 - MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DA 1ª ONDA DA PRIMAVERA SECUNDARISTA

UF	Duração	Pauta Principal	Escolas Ocupadas	Resultados
SP	09/11/2015 a 16/01/2016	- Derrubar a proposta de reorganização escolar e impedir o fechamento de escolas.	219	- Demissão do Secretário SEE-SP e retirada da proposta pelo governo estadual.
GO	09/12/2015 ao final de 02/2016	- Impedir a terceirização de 30% da rede estadual de ensino para OS; - Parar o processo de militarização de escolas.	28 (aprox..)	- Adiamento do projeto de gestão de escolas por OS.
RJ	21/03/2016 ao final de 06/2016	- Apoio a greve dos professores; - Melhorias quanto à realização e à manutenção da infraestrutura das escolas; - Contra o SAERJ; - Aumento da carga horária de disciplinas como Filosofia e Sociologia; - Eleição direta para diretores.	80 (aprox..)	- Eleição de diretores escolares em toda a rede estadual, começando em 2016 nas escolas ocupadas.
CE	28/04/2016 a 09/08/2016	- Recursos e melhoria da merenda escolar; - Reposição do quadro de servidores; - Melhorias na infraestrutura escolar; - Passe livre.	69 (aprox..)	- Obtenção de um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC por parte do governo, garantindo investimentos em infraestrutura e alimentação escolar.
RS	11/05/2016 a 21/06/2016	- Apoio à greve dos professores; - Contra projeto de lei de privatização de serviços públicos; - Revogação da “lei da mordaza”; - Repasse dos recursos para infraestrutura escolar.	150 (aprox..)	- Criação de fórum permanente de avaliação da educação com participação estudantil; - Repasse de 40 milhões para investimentos em infraestrutura nas escolas.
SP	Maio de 2016	- Investigação a respeito das denúncias de desvio de verbas da merenda.	15	- Somou-se ao movimento que viabilizou a abertura de CPI.
MT	22/05/2016 ao início de julho de 2016	- Barrar o projeto de PPP na educação	35 (aprox..)	- A aplicação das PPPs é limitada à construção e reforma de escolas.

FONTE: UBES (2016).

No **Ceará**, as ocupações se estenderiam até pelo menos o dia 09 de agosto de 2016, mais de três meses após o início da mobilização estudantil, e atingiriam mais de 60 escolas durante este período. O movimento enfrentou dificuldades de negociação com a Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC e, com fim da greve docente no final de julho de 2016, começou progressivamente a perder força. Ainda assim, conseguiu negociar o arquivamento das improcedentes denúncias de depredação de patrimônio público e um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC do governo estadual, comprometendo-se a investir imediatamente na infraestrutura e na alimentação escolar. (RÊDES, 2018; VIANA & PEREIRA, 2018)

No **Rio Grande do Sul**, o movimento durou mais de 40 dias, indo até 21 de junho de 2016, encerrando-se após acordo com a secretaria de educação. O acordo foi possibilitado, dentre outras reivindicações gerais do movimento, pela confirmação do repasse de 40 milhões do orçamento para a garantia de obras de infraestrutura nas escolas gaúchas pelo governo de estado, além da criação de um fórum permanente para avaliação da educação gaúcha, com representação estudantil (CARVALHO, MEDAETS & MEZIÉ, 2019). Houve registro de cisão no movimento de ocupações quanto à interpretação desse acordo: ocupantes de escolas ditos “independentes” compreenderam que representantes da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES e da União Gaúcha de Estudantes Secundaristas - UGRES teriam se sobreposto às bases do movimento e aceitado condições insuficientes ao encerramento das manifestações. Por esse motivo, verificou-se um duplo processo de desocupação no estado: o primeiro imediatamente após o acordo com a secretaria de educação, em 14 de junho de 2016, e um segundo cerca de uma semana após este acordo, por parte dos ocupas “independentes” e queixosos quanto aos resultados obtidos (MEDAETS, MÉZIÉ & CARVALHO, 2019).

No **Mato Grosso**, as ocupações de escola no estado perduraram até o fim de junho de 2016, quando após duas reuniões entre a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – Seduc, o Ministério Público e o Tribunal de Contas do Estado, o Sindicato dos Professores e representantes dos estudantes secundaristas, o governo estadual comprometeu-se a limitar a aplicação das PPP à construção e à reforma de prédios escolares, assim como a apurar as denúncias de corrupção no âmbito da Seduc (SÁ, 2016b). As desocupações se iniciam após à limitação da PPP à dimensão de obras públicas na área educacional.

Em meados de agosto de 2016 (no Ceará se registram as últimas desocupações) se encerraria a 1ª onda da Primavera Secundarista e seu ciclo de lutas locais. Foram até então cerca de 600 escolas ocupadas em 6 estados brasileiros. Demoraria apenas cerca de 2 meses, contudo, para que uma nova onda batesse ainda mais forte.

2.3 2ª ONDA DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS (FINAL DE 2016): ENFRENTANDO O TRIPÉ ADVERSO À EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

A 2ª onda da Primavera Secundarista se manifesta a partir de uma pauta que, de modo geral, visava barrar esses três itens de caráter legislativo: a PEC nº 241 ou nº 55, referente ao teto de gastos constitucional, a MP nº 746/2016, relativa à reforma do ensino médio e o Projeto de Lei do Senado - PLS nº 193/2016, da Escola sem Partido em âmbito nacional (TOMAZ, 2017; RIBEIRO & PULINO, 2019). O Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, na cidade de São José dos Pinhais – PR, foi a primeira escola ocupada nessa nova fase do movimento, em 03 de outubro de 2016.

Do ponto de vista cronológico, é a reforma do ensino médio que desencadeia as primeiras ocupações na região metropolitana e capital Curitiba, contudo, os demais itens irão logo se juntar à pauta nacional e se relacionar diretamente à entrada no movimento de escolas e *campi* dos demais estados (GROPPO ET AL, 2017; PACHECO & SALLAS, 2019). Em todos os casos e como já havia ocorrido na 1ª Onda da Primavera Secundarista, às pautas gerais se juntarão uma infinidade de demandas locais (de caráter estadual, municipal ou mesmo concernente às próprias comunidades ou escolas) e contribuirão para dar força ao movimento.

2.3.1 PEC do Teto de Gastos

Pela perspectiva de autores como Mendes (2015), Miguel (2016), Groppo et al (2017), Martins (2018) e Aragão et al (2019), o ano de 2016, no qual se insurge a 2ª onda da Primavera Secundarista, é marcado pela concretização de um golpe de Estado institucional, realizado sem a necessidade do uso da força militar (algo também muito comum na história brasileira). Traída por aliados da coalisão

governamental, que aproveitavam seus baixos índices de apoio popular no momento, a presidenta Dilma Rousseff sofreria um *impeachment* – um instrumento constitucional, mas que precisa ser executado conforme o previsto por lei – mesmo com ausência de provas para a indicação de um crime de responsabilidade, uma das partes cruciais para a execução deste processo.

Desse modo, cabia a um governo não eleito, que não havia submetido a escrutínio popular qualquer proposta de política econômica, implementar um programa para solução da crise fiscal que assolava as contas públicas desde 2015. Este veio por meio da PEC nº 241 - que após tramitação ao senado federal se tornaria a PEC nº 55 - que se propunha a alterar a Constituição Federal para limitar o crescimento das despesas governamentais. (MENDES, 2015; GROPPPO ET AL, 2017; BOUTIN & FLACH, 2017; MARTINS, 2018; ARAGÃO ET AL, 2019)

A proposta não alterava questões historicamente relevantes no orçamento do Estado brasileiro (como as altíssimas taxas de juros pagas pela dívida pública, a injustiça fiscal no sistema de arrecadação) mas, por outro lado, propunha um inédito e rigorosíssimo regime de controle constitucional, por nada menos de 20 anos, nas despesas com serviços públicos, que não poderiam crescer mais que a inflação durante todo este período. Na prática, o orçamento necessário à consolidação dos direitos sociais ficaria idêntico, ou congelado, ao do ano anterior por duas décadas; independente de variáveis como: crescimento da população, crescimento econômico, situações emergenciais ou de que, historicamente, o país ainda demanda muito investimento nestas áreas, perdendo assim praticamente o tempo de uma geração para poder iniciar uma mudança neste sentido.

O princípio constitucional de limite de **gasto mínimo** em áreas fundamentais como a educação seria substituído pela desvinculação de despesas e o estabelecimento de um limite de **gasto máximo** – no que chegou a ser avaliado como uma forma de revogação dos direitos sociais estabelecidos desde 1988. Não acidentalmente, portanto, a PEC nº 241/nº 55 receberia o apelido de “PEC do Fim do Mundo”. (MARTINS, 2015; SILVA & TAVARES, 2018; JAKUBASZKO & CORREIA, 2018; MÁS & MIZOGUCHI, 2019)

2.3.2 Reforma do Ensino Médio

A PEC nº 241/nº55 já era suficiente para colocar em risco as conquistas e inviabilizar grande parte das aspirações da juventude quanto à educação, uma vez que indisponibilizaria por 20 anos os recursos orçamentários necessários à sua execução ou implementação. Não obstante, praticamente junto à PEC o governo federal apresentou a MP nº 746/2016, referente à reforma do ensino médio.

Dentre as principais mudanças introduzidas estavam: a) ampliação de maneira progressiva da carga horária de 800 para 1400 horas, tornando a oferta desta etapa exclusivamente em regime integral ao fim da implementação; b) alteração curricular desta etapa, estabelecendo novos “itinerários formativos” – linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, formação técnica e profissional – a serem “escolhidos” pelos estudantes desde que ofertados pelas respectivas redes de ensino, que apenas precisariam contemplá-los, em sua totalidade, se tivessem condições para tanto (algo determinado pelas próprias redes, a princípio); c) disciplinas de Artes, Educação Artística, Espanhol, Filosofia e Sociologia poderiam deixar de ser obrigatórias¹², constituindo-se apenas como “conteúdos” que precisariam ser trabalhados durante o Ensino Médio – isso poderia ser feito em outras disciplinas e por profissionais sem a devida formação acadêmica nas áreas; d) possibilidade de que professores ministrassem disciplinas a partir do critério do “notório saber”, desobrigando assim a formação específica nas áreas e a formação em licenciatura dos profissionais da educação. (FLACH & SCHLESENER, 2017; BOUTIN & FLACH, 2017; MARTINS, 2018; SILVA & TAVARES, 2018)

A reforma rompia definitivamente com uma concepção integral da educação secundária com seus itinerários formativos, que precipitavam os caminhos acadêmicos e profissionais dos estudantes, com prejuízo a sua formação humana geral – na qual a exclusão de disciplinas fundamentais era apenas o seu aspecto mais visível. Por fim, como seria possível vislumbrar melhoras com a ampliação da carga horária para o período integral de ensino se a proposta não apontava os

¹² Na proposta em si, verifica-se apenas que Educação Física e Artes deixariam de ser disciplinas obrigatórias. Contudo, com a limitação de escolha referente à disciplina de língua estrangeira, o mesmo poderia ocorrer para o Espanhol. No caso de Filosofia e Sociologia, havia uma omissão na proposta que possibilitava a leitura da não obrigatoriedade, que havia sido recentemente conquistada pelas duas disciplinas, como já mencionado.

caminhos para efetivá-las? Ao contrário, a PEC nº 241/nº 55 a ser implementada pelo mesmo governo represava os recursos para as melhorias necessárias de infraestrutura nas escolas, que deveriam passar a receber os estudantes durante o dia inteiro¹³. (FLACH & SCHLESENER, 2017; MARTINS, 2018)

Saliente-se, ainda, que a reforma do ensino médio proposta ia em um caminho **oposto** às aspirações juvenis coletadas nas Conferências Nacionais da Juventude realizadas em 2008, 2011 e 2015 (SALLAS, 2017): ao invés de buscar equacionar formação humana e inserção profissional, ampliava a dicotomia; ao invés de aumentar a carga horária em disciplinas que pudessem subsidiar as discussões sobre direitos humanos, democracia e diversidade, retirava a obrigatoriedade de oferta de muitas dessas disciplinas. Ademais, abdicava de qualquer protagonismo juvenil das políticas de Estado ao encaminhar uma reforma tão relevante por meio de MP. Os jovens eram os principais excluídos, mas também pesquisadores educacionais do ensino médio, gestões escolares estaduais e municipais, professores, dentre outros, foram apartados de qualquer debate (FLACH & SCHLESENER, 2017; REIS, 2017; MARTINS, 2018).

2.3.3 Escola Sem Partido

O tripé do contexto educacional adverso à juventude em 2016 se completaria com a ascensão do movimento Escola sem Partido - ESP. Criado mais de uma década antes (em 2004), o movimento buscava combater uma suposta “doutrinação ideológica” ‘esquerdista nas escolas. Seus caminhos de atuação iniciaram-se na internet, por meio de página própria do movimento (escolasempartido.org.br), que coletava denúncias de professores que estariam inculcando em seus estudantes conteúdos enviesados por uma perspectiva política

¹³ Embora essa interpretação não conste nas justificativas oficiais, parece-nos uma hipótese razoável (inclusive levantada por participantes da 2ª onda de ocupações) supor que o ensino médio em tempo integral atenderia muito mais ao discurso conservador da escola salvaguardando a juventude dos perigos da “rua”, do que a uma concepção pedagógica em si, para qual as dimensões do planejamento e da infraestrutura seriam imprescindíveis às atividades do contra-turno. Entendemos que na proposta, portanto, a escola secundária é transformada apenas em uma espécie de reformatório precário para todos os estudantes, ou ainda em um local onde devem cumprir uma pena, em regime semiaberto, pelo perigo que representam simplesmente por **serem jovens** (sobretudo se periféricos, pobres e negros). O doutorando aqui se permite homenagear o **Prof. Dr. Pedro Bodê Rodolfo de Moraes**, do Departamento de Ciências Sociais da UFPR, falecido no final de 2021, cujas aulas de Sociologia da Violência nos permitiram refletir, desde então, sobre esses processos tácitos de criminalização de jovens.

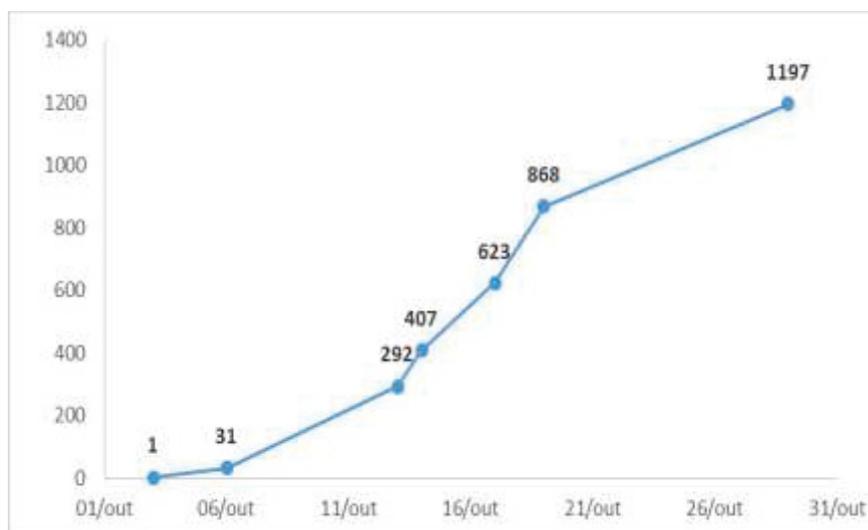
progressista, com um aferido efeito de lavagem cerebral sobre as mentes infantis-juvenis (MARAFON, 2017; KATZ & MUTZ, 2017). O clima cultural necessário para o movimento tivesse alguma legitimidade era dado pela ascensão ao poder do PT em 2003 que, em função das seguintes vitórias eleitorais, permitiram ao Ministério da Educação – MEC dar início e continuidade a políticas de promoção de conteúdos e formação voltados à educação em direitos humanos, diversidade étnico-racial, identidade de gênero e orientação sexual, dentre outros.

Como assinalam Katz e Mutz (2017), ainda que em sua gênese o movimento não fosse muito além de ações de registro das “doutrinações”, complementadas pela divulgação de conteúdos conservadores (a maioria de outros autores), a partir do ano de 2014 ele ganha maior notoriedade midiática dos seus conteúdos e das suas recentes cruzadas judiciais contra professores. Essa expansão de público faz que o movimento chegue a representantes políticos de viés conservador, que iniciam uma nova fase estratégica do ESP: a proposição de projetos de lei que pudessem cercear o posicionamento político dos docentes e impedir a propagação de conteúdos ditos “ideológicos”. Essas iniciativas foram progressivamente tornando-se realidade, desde então, nos âmbitos legislativos municipal e estadual. Em 2016, na esteira do sentimento antiprogressista deixado pelas manifestações populares que defendiam o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, chega enfim em âmbito nacional pelo PLS nº 193/2016, que buscava introduzir as diretrizes do movimento Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação, estendendo assim a “mordaza” política para professores e estudantes de toda rede de ensino brasileira (MARAFON, 2017; RIBEIRO & PULINO, 2019).

2.3.4 Expansão nacional do movimento

Imediatamente após a tomada do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen em 03 de outubro de 2016, as ocupações da 2ª onda alcançariam outras escolas da capital paranaense e sua região metropolitana, chegando em 06 de outubro ao tradicional Colégio Estadual do Paraná, no centro de Curitiba (PACHECO & SALLAS, 2019). No mesmo dia 06 de outubro, segundo levantamento da UBES (2016), seriam registradas ocupações de escolas em outros estados, tais como São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Norte, além do Distrito Federal.

GRÁFICO 1 - PROGRESSÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS OCUPADAS NO BRASIL (2016)



FONTE: *Fanpage* do Facebook da UBES (2016).

Os registros da progressão do movimento se dão em outubro de 2016, sendo a principal fonte as atualizações na página na *fanpage* do *Facebook* da UBES (2016). Do primeiro registro de 31 ocupações em 7 estados em 06 de outubro, o provável ápice da 2ª onda da Primavera Secundarista dar-se-á no dia 29 do mesmo mês, quando se registram 1197 escolas e espaços de educação ocupados em 24 estados brasileiros (apenas Acre, Amapá e Roráima não teriam ocupações). Além disso, 3 núcleos regionais de educação seriam ocupados naquele período, todos no Paraná. Ainda assim, os estudantes secundaristas foram a ampla maioria na constituição do universo de participantes, tendo ocupado 1071 colégios estaduais e institutos federais de educação, aproximadamente 89,4% dos locais ocupados (UBES, 2016b).

No que diz respeito à distribuição entre os estados brasileiros, se destaca a preponderância numérica do estado do Paraná, no qual 848 escolas ou institutos federais, 21 *campi* universitários e 3 núcleos regionais de educação foram ocupados, conforme Tabela 1. Esse número total de 872 locais ocupados representa (conforme Quadro 2) 72,8% do total nacional de ocupações na 2ª onda do movimento, frente a apenas 27,2% dos demais 23 estados que registraram ações equivalentes.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR UF DE LOCAIS OCUPADOS NA 2ª ONDA

UF	Escolas e IFs Ocupados	Campi Universitários Ocupados	Núcleos de Educação Ocupados	Total de instituições ocupadas	Percentual de instituições ocupadas
AL	10	6	-	16	1,3%
AM	-	1	-	1	0,1%
BA	12	31	-	45	3,8%
CE	1	1	-	2	0,2%
DF	12	-	-	12	1,0%
ES	24	2	-	26	2,2%
GO	12	2	-	14	1,2%
MA	5	3	-	8	0,7%
MG	76	20	-	96	8,0%
MS	-	1	-	1	0,1%
MT	3	-	-	3	0,3%
PA	4	4	-	8	0,7%
PB	3	-	-	3	0,3%
PE	8	10	-	18	1,5%
PI	-	5	-	5	0,4%
PR	848	21	3	872	72,8%
RJ	6	3	-	9	0,8%
RN	13	2	-	15	1,3%
RO	2	-	-	2	0,2%
RS	14	4	-	18	1,5%
SC	10	3	-	13	1,1%
SE	1	1	-	2	0,2%
SP	6	-	-	6	0,5%
TO	1	1	-	2	0,2%
Total	1071	123	3	1197	100%

FONTE: UBES (2016b).

Das outras Unidades Federativas, possuem números mais expressivos os estados de Minas Gerais, com 76 escolas e IFPRs e 20 *campi* universitários ocupados (um percentual de 8% dos todos os locais), e Bahia, com 12 escolas e 31 *campi* universitários (um percentual de 3,8% de todos os locais – liderando a ocupação de *campi*) ocupados.

As 843 escolas estaduais paranaenses ocupadas (descontando-se aqui os 5 IFPRs dos 848 locais de ocupação secundarista) compreendem aproximadamente 40% de todas as 2109 escolas da rede estadual à época, um percentual sem equivalente tanto na 1ª quanto na 2ª Onda da Primavera Secundarista. (UBES, 2016b)

A explicação encontrada para esse fato na literatura remete ao ano de 2015, mais especificamente no dia 29 de abril. Naquela ocasião, os professores paranaenses, em greve desde o mês anterior, realizaram manifestação em frente à assembleia legislativa do estado, que apreciaria proposta do governo estadual para utilização de recursos do fundo previdenciário dos servidores públicos estaduais. A proposta subtraía valores necessários a futura aposentadoria dos servidores, dentre eles os professores estaduais, em benefício dos compromissos imediatos do orçamento estadual. Diante da possibilidade de ocupação da assembleia pelos manifestantes, a polícia militar, a mando do governo estadual, reagiu com o uso desproporcional de força física, fazendo-se valer de bombas de gás, lançadas inclusive de helicóptero, *spray* de pimenta e balas de borracha contra professores desarmados. Cerca de 200 manifestantes ficaram feridos, alguns com gravidade, naquele que ficaria conhecido como o “Massacre de 29 de Abril”. (FLACH & SCHLESENER, 2017; MARTINS, 2018; ZALUSKI, 2019)

A literatura consultada não fornece dados específicos acerca da organização do movimento de ocupação de escolas paranaenses, a partir dos ‘próprios participantes, que possam estabelecer alguma causalidade mais demonstrável nesse sentido. A explicação de que o número expressivo de ocupações no estado seria uma resposta dos estudantes ao Massacre do ano anterior (portanto, em defesa dos professores) trata-se apenas de uma explicação de cunho conjuntural e interpretativo.

Mesmo assim, parece-nos que de fato contribuiu para o *ethos* necessário a movimentos de reação e revolta em solo paranaense, somando-se também aos nebulosos acontecimentos políticos que trouxeram o Paraná, e mais

especificamente na sua capital, ao foco dos acontecimentos políticos nacionais em 2016. Do ponto de vista midiático e de opinião pública, a cidade parecia se orgulhar do seu protagonismo na escalada conservadora que se alastrava pela política, transformando em motivo de celebração o epíteto “República de Curitiba”, cujo sentido originário era, ao contrário, apontar os supostos desmandos jurídicos cometidos em seu território. Insurgir-se contra esse *status quo* conservador - o que também colocamos aqui como somente hipótese - se apresentaria quase como uma tarefa a uma parte da juventude da região.

2.3.5 “De quem é a escola? A quem ela pertence?” (Ana Júlia Ribeiro)

Com efeito, também é na região de Curitiba que a 2ª onda da Primavera Secundarista encontraria sua maior porta voz. No dia 26 de outubro de 2016, na assembleia legislativa do Paraná, a estudante secundarista Ana Júlia Ribeiro foi ao plenário, frente às autoridades ali presentes, questionar: “**De quem é a escola? A quem ela pertence?**”. A totalidade do seu eloquente discurso – uma apologia de que a escola deve pertencer aos estudantes - foi capturada em vídeo e compartilhada na internet, em escalada viral, tornando-se o principal material das ocupações, em todo o território brasileiro, contra o governo federal. (REIS, 2017; SILVEIRA & GROppo, 2020; ZALUSKI, 2019)

Por outro lado, foi também em Curitiba que o movimento de ocupações de escolas registrou seu acontecimento mais trágico. No dia 24 de outubro de 2016, um jovem foi assassinado dentro da Escola Estadual Santa Felicidade, ocupada por secundaristas (G1 PR, 2016; MARTINS, 2018; PACHECO & SALLAS, 2019). Foi esclarecido pelos demais estudantes (e inclusive confirmado inicialmente pela polícia) que o crime não tinha relação direta com o movimento em si, sendo que tanto o jovem assassinado quanto o jovem assassino, embora matriculados na Escola, estavam no local para uso de entorpecentes¹⁴, tendo sido recriminados e afastados dos reais participantes da ocupação por conta desse fato (GARCIA, 2016). Tratava-se, portanto, de um crime comum, sem motivação política, ocorrido em um espaço aberto à visitação do público local – que era o caso da Escola então

¹⁴ Reforça a versão dos estudantes mobilizados o fato de que a motivação do assassinato também não teve qualquer elemento político envolvido: um dos jovens foi esfaqueado pelo colega após desentendimento pessoal, motivado pelo consumo de drogas.

ocupada. Não obstante, a repercussão midiática do ocorrido foi absolutamente negativa (GAZETA DO POVO, 2016; BORDIN, 2016; PACHECO & SALLAS, 2019), não fugindo a uma incorreta associação entre as alegadas baderna e permissividade do movimento estudantil e o assassinato ocorrido no espaço de uma escola ocupada. O fato acabou por contribuir para que, em todo o país, a partir da cobertura midiática, muitos dos pais e responsáveis não se sentissem mais seguros em apoiar a participação dos seus filhos nas ocupações, exigindo seu retorno imediato para a segurança do lar.

Como bem destaca Honorato (2019, p.11), a 2ª onda de ocupações de escolas “deparou-se [...] com uma reação bem mais concertada dos poderes constituídos”. O clima instaurado pela cobertura midiática, sobretudo após o crime acima citado, ajudou para que, nos diferentes estados, a Justiça fosse célere em conceder reintegrações de posse das escolas ocupadas. Tal cenário, como vimos (TAVOLARI ET AL, 2018), foi o inverso dos pioneiros paulistas na 1ª onda de ocupações, que conseguiram modificar o entendimento judicial acerca do direito ao protesto em espaços escolares ocupados.

Nesse momento, o aparato repressivo não parecia mais se preocupar com a segurança dos adolescentes civis que ocupavam os espaços escolares. Se na 1ª onda esse foi um motivo para desencorajar a execução da reintegração de posse, na 2ª onda tivemos casos como a Escola no Distrito Federal, na qual a Justiça local autorizou a utilização de métodos análogos à tortura contra os manifestantes – no caso, com o próprio juiz orientando à polícia a privar os jovens estudantes de sono, por longos períodos, para que deixassem os locais ocupados (HONORATO, 2019; RIBEIRO & PULINO, 2019).

Pode-se dizer que, no final de 2016, os poderes eram constituídos não só pelo aparato repressivo da Justiça e das corporações policiais. Os grupos conservadores haviam ganhado corpo e representatividade no interior da sociedade civil brasileira, necessitando, contudo, de novas pautas (ou batalhas) para se manterem como atores sociais relevantes. Dentre entre grupos, se destaca um formado, ironicamente¹⁵, por lideranças jovens: o Movimento Brasil Livre – MBL.

¹⁵ Por outro lado, pode-se dizer que a existência do MBL apenas confirma a supracitada definição de Mainheim (1968) da juventude não sendo revolucionária nem reacionária *per se*.

Valendo-se basicamente dos mesmos paradigmas dos movimentos de juventude progressistas – incentivo à ação direta, uso dos canais da internet, propagação viral das pautas e estratégias -, o MBL buscou confrontar a 2ª onda de ocupações secundarista a partir de um movimento nacional de **desocupação**. Para tanto, passou a oferecer alguma estrutura e, sobretudo, canais de divulgação a iniciativas que buscassem retirar, das escolas, os manifestantes secundaristas. A estratégia, grosso modo, era reunir alguns pais, diretores, professores e estudantes descontentes com as ocupações para, junto a lideranças ou membros locais do MBL, fazerem pressão em frente ou no interior das escolas ocupadas.

Houve registros de incitação de confronto físico com os *ocupas*, bem como de tentativas de invasão dos espaços escolares ocupados e de ameaças aos manifestantes (ainda que essa não fosse a orientação oficial do MBL em seus canais de comunicação oficiais). A literatura aponta que, na maior parte do tempo, os secundaristas foram hábeis em dar resposta às tentativas de desocupação, mobilizando pessoal (inclusive de outras escolas) em apoio às ocupações, pelos canais de comunicação da internet. Mesmo assim, é razoável supor que a expectativa e enfrentamento aos “desocupas” foi mais um fator de estresse e desgaste para os secundaristas mobilizados. (FLACH E SCHLESENER, 2017; ZALUSKI, 2019; RIBEIRO & PULINO, 2019; PACHECO & SALLAS, 2019)

2.3.6 Fim da Primavera

O governo federal aproveitou a sólida coalisão parlamentar ainda vigente, que havia constituído para efetivação do golpe institucional, para aprovar sem dificuldades tanto a PEC do Teto de Gastos quanto à MP do Ensino Médio - em 15 de dezembro de 2016 a PEC do Teto dos Gastos seria promulgada. Em 2017 aprovaria a reforma do ensino médio e implementaria as alterações na Base Nacional Comum Curricular, necessárias ao “novo ensino médio”. O PLS nº 193/2016, por sua vez, seria derrotado junto ao “Escola sem Partido” pela via jurídica, sendo arquivado no Senado Federal em 30 de novembro de 2017 (APUFPR, 2017).

Tomando mais uma vez o ponto de vista da narrativa política, pode-se dizer que, no caso da 2ª onda da Primavera Secundarista, a derrota do movimento quanto aos itens da pauta nacional foi incontestável. De certo modo, o fracasso nesse

aspecto se deu na proporção inversa do sucesso das ocupações paulistas de 2015. Em toda a 1ª onda de ocupações, inclusive, mesmo nos casos mais discretos, o movimento sempre logrou algum êxito (ainda que parcial) sobre os governos alvos do protesto. No caso da 2ª onda, não é possível identificar uma vitória concreta ou imediata contra o governo federal golpista.

Até mesmo pela grande quantidade, as desocupações nas escolas da 2ª onda irão se dar de modo irregular, iniciando no próprio mês de outubro de 2016, na maior parte dos casos, ou se estendendo até o fim do ano. Apesar do inegável revés quanto à pauta nacional, se registra cansaço e frustração, mas não apatia ou tristeza com fim do movimento. Ao contrário, na maior parte dos casos relatados, as ocupações terminam com atos ordenados, manifestações políticas e até festas (PACHECO & SALLAS, 2019; MÁZ & MIZOGUCHI, 2019). Os participantes pareceram indicar que, mais importante que as pautas gerais, eram as conquistas relativas ao que acontecera neles próprios, em termos de formação e experiência (GROPPO et al, 2017; MARTINS, 2018).

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRIMAVERA SECUNDARISTA

“Cambiar el mundo, amigo Sancho, que no es locura ni utopia, sino justicia.”
(Miguel de Cervantes – Dom Quixote)

Ao enveredarmos por uma nova temática de pesquisa, é necessário, antes de tudo, tomar conhecimento e delimitar o que já foi produzido cientificamente sobre o assunto. Ao delimitarmos nosso objeto, procuramos levantar toda a produção científica então disponível, realizada por pesquisadores brasileiros em língua portuguesa, acerca dos movimentos de ocupação de escolas e universidades ocorridos no período compreendido entre 2015-2016.

Esse levantamento da produção científica acerca dos movimentos de ocupação em 2015-2016 centrou-se nos artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos e nas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o assunto. Para tanto, foram utilizados como bases de dados o Portal de Periódicos da CAPES/MEC (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>), a Plataforma Scielo (<https://scielo.org/>) e, por fim, o Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>). Foram utilizadas, de modo combinado ou separadamente, as expressões de busca “ocupação estudantil”, “ocupação escola”, “ocupação estudantil”, “ocupação secundarista”, “movimento secundarista” e “primavera secundarista”. Utilizou-se também o plural, nas expressões em que se aplicava. Como critério temporal, utilizou-se filtros para seleção de trabalhos produzidos a partir do 2º semestre de 2015 (coincidente com início do movimento em São Paulo) até o 1º Semestre de 2022 (tendo em vista os prazos de execução da presente pesquisa), considerando nosso intuito de mapear especificamente os movimentos estudantis correlacionados de 2015-2016, e não a prática de ocupação de espaços educativos de modo geral.

Em todas as páginas consultadas e com todas as expressões de busca, obtivemos um retorno inicial de aproximadamente 2200 artigos científicos e de quase 400 dissertações e teses. O passo seguinte foi realizar a leitura de cada um dos títulos dos trabalhos, a fim de assinalar a relação, ou não, com as áreas correlatas à Primavera Secundarista. A partir desse primeiro filtro interpretativo, chegamos a um número de cerca de 260 artigos científicos e 90 dissertações e teses. Com a leitura dos resumos desses trabalhos, foram, enfim, selecionados

aqueles que tratavam diretamente dos movimentos estudantis de ocupação em 2015-2017. Apenas os trabalhos que tinham a Primavera Secundarista como objeto principal foram considerados – dispensando-se os artigos, dissertações e teses que apenas mencionavam o movimento dentro de outras temáticas e objetivos. Assim, encerramos, em nosso levantamento e de acordo com as fontes selecionadas e critérios para admissão de trabalhos, com o número final de **118 artigos científicos** publicados em periódicos acadêmicos, **61 dissertações de mestrado** e **10 teses de doutorado**, além de **6 livros**¹⁶.

Quanto à periodicidade de publicação dos trabalhos, verificou-se um ápice da produção intelectual no período de 2015-2019 (156 trabalhos, no total), registrando-se um considerável decréscimo (39 trabalhos, no total) da produção a partir do ano de 2020. Esses resultados confirmaram nossa hipótese de que as investigações científicas sobre a Primavera Secundarista tiveram, em certa medida, um perfil majoritário centrado nos resultados obtidos no chamado “calor do momento” das ocupações, sendo o maior número de trabalhos produzidos, como seria de se esperar, nos anos seguintes ao fim do movimento. O decréscimo expressivo nas publicações aponta o encerramento do ciclo na realização de pesquisas que buscavam retratar, de imediato, as características fundamentais de um novo fenômeno social. Por outro lado, as produções realizadas a partir de 2020 apontam para a abertura de novas frentes e temas de investigação, sob diferentes perspectivas, que passaram a considerar a insurgência secundarista dentro de um panorama histórico mais amplo e, também, dos seus resultados a médio-longo prazo.

No que diz respeito às áreas de conhecimento, dois campos fundamentais se destacam na bibliografia sobre as ocupações estudantis: em primeiro, a Educação, relacionada a 54 dos artigos científicos (cerca de 45,8% do total) publicados e 25 (cerca de 35,2% do total) das dissertações e teses defendidas; em segundo, as Ciências Sociais (englobadas aqui as subáreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política), com 29 artigos (cerca de 24,6% do total) e 16 dissertações-teses (cerca de 22,5% do total). Tal resultado nos parece o esperado em se tratando de um movimento social (Ciências Sociais) ocorrido no interior de escolas (Educação).

¹⁶ Muitos desses trabalhos já foram citados no capítulo anterior e, por uma questão de espaço e direcionamento do objeto da tese, nem todos serão citados diretamente na continuidade desse capítulo.

Mesmo com esses números, pode-se afirmar que a literatura acerca do movimento tem uma natureza multidisciplinar, englobando áreas do conhecimento diversas e até pouco esperadas para o tratamento de um fenômeno social e educacional. As áreas de Comunicação Social, Linguística e Artes Visuais, ainda que com menor número de trabalhos do que os campos educacional e sociológico, possuem uma produção significativa acerca das ocupações, contribuindo, respectivamente, com 12 artigos e 7 dissertações-teses, 4 artigos e uma dissertação-tese, e 2 artigos. Programas de Pós-Graduação nas áreas de Artes Cênicas, Linguagens, Mídias e Artes, Música, Ciência da Informação e Tecnologia da Inteligência e Design Digital também possuem, cada um, uma dissertação-tese sobre movimento. Somada, essa produção corresponde a 15,2% do total de artigos e 18,3% do total de dissertações-teses. A inserção direta dessas áreas em fenômenos educacionais e políticos explica-se, em nossa interpretação, pela própria configuração dos novíssimos movimentos sociais – nos quais as dimensões da performatividade, das linguagens e manifestações culturais, da produção midiática e audiovisual e do uso comunicativo da internet são partes integrantes e indissociáveis das pautas políticas e da estrutura organizacional.

As áreas de História (7 artigos e 3 dissertações-tese), Direito (7 artigos e 4 dissertações-teses), Geografia (4 artigos e 4 dissertações-teses) e Psicologia (8 artigos e 4 dissertações-teses) também possuem presença significativa nas investigações levantadas. Verifica-se, aqui, a multiplicidade de questões levantadas no contexto das ocupações: desde o óbvio caráter de ineditismo histórico do movimento; passando pelas suas implicações de jurisprudência quanto às manifestações juvenis e o direito de ocupação de protesto e espaços públicos; até às dimensões de poder e de configuração espacial quanto às escolas ocupadas.

Finalmente, a partir de um comparativo entre o percentual de trabalhos acadêmicos produzidos e de locais ocupados pode-se perceber uma prevalência das pesquisas realizadas em São Paulo, durante a 1ª onda de ocupações, frente aos demais estados. Embora responda apenas por 219 escolas ocupadas, cerca de 12,3% do percentual total de ocupações, 56 trabalhos acadêmicos, cerca de 29,6% (quase um terço), foram produzidos sobre o movimento nesse estado e período. Na direção inversa, são as ocupações paranaenses realizadas no final de 2016 que acabaram subvalorizadas quanto à produção científica. Mesmo considerando todo o período (ou ondas) do movimento de ocupação de escolas, os Ocupas paranaenses

correspondem a nada menos do que 49% (praticamente a metade) de locais ocupados. Considerando que a rede de ensino não é das maiores do país, a mobilização local não teve, de fato, precedentes quantitativos em toda a Primavera Secundarista. Ainda assim, a produção acadêmica que teve como objeto as ocupações no estado corresponde a apenas 8,5% do total de trabalhos.

Pode-se explicar a discrepância entre a atenção dispensada aos manifestantes paulistas (ou um certo “viés paulista”), em detrimento dos paranaenses, pelo seu ineditismo. De fato, costumam ser os pioneiros a ter seu nome propagado pela opinião pública e marcado na História – tais fatos, evidentemente, acabam se refletindo na produção científica. Considere-se, ainda, a existência de um maior número de instituições de pesquisa tradicionais em São Paulo, bem como um maior número de pesquisadores lotados no estado, o que explica a supervalorização de fenômenos sociais corridos no estado.

Diante dessas informações iniciais, decidimos por privilegiar os seguintes aspectos da considerável produção acadêmica já realizada acerca das ocupações secundaristas de 2015-2016:

- a) Primeiro, embora tenhamos consultado todos os trabalhos mencionados, dirigimos maior atenção aos elementos presentes nas pesquisas e ensaios teóricos que fornecessem subsídios para, hoje, compreendermos o significado e impactos socio-históricos da Primavera Secundarista;
- b) Em seguida, organizamos a apresentação dos resultados em diálogo com as principais categorias da pesquisa, quais sejam a participação e a vida cotidiana;
- c) Buscamos, na continuidade, dar maior atenção e sistematizar um maior número de contribuições do campo da Psicologia, no qual insere-se o presente trabalho, e de investigações mais recentes, que tratassem da Primavera Secundarista pelo recorte das lembranças e experiências vividas dos participantes;
- d) Por fim, privilegiamos os trabalhos realizados no contexto paranaense, não só por ser o mesmo no qual realizamos a presente investigação, mas na tentativa de salientar as especificidades locais das ocupações.

3.1 SIGNIFICADOS DO MOVIMENTO

A literatura consultada a respeito da Primavera Secundarista atesta, em uníssono, ainda que por caminhos diferentes, que o principal elemento conjuntural a ser considerado para o advento do movimento são as políticas de austeridade do Estado Brasileiro a partir do ano de 2015. Tais políticas remetem diretamente ao desenho do neoliberalismo “tardio” do século XXI, aplicado, sobretudo, nos países periféricos. Como é comum à ideologia neoliberal, desde o seu princípio (ANDERSON, 1998), as reformas no sentido de corte de gastos, perda de direitos e terceirização de políticas públicas legitimam-se, via de regra, por uma alegada situação de “crise” (institucional e/ou econômica). A armadilha ideológica neoliberal aqui é sempre se colocar como solução inevitável à crise, e não como o principal elemento desencadeador da mesma. (MENDES, 2015)

O “fim da História” postulado pelo neoliberalismo faz com que suas propostas às crises venham como único caminho lógico (não-histórico) a ser adotado. Não por acaso, todas as propostas desencadeadoras do Primavera Secundarista, seja nos âmbitos estaduais ou do governo federal, foram apresentadas sob um dimensionamento supostamente “técnico” ou, ainda, “anti-ideológico” (aqui, mais especificamente, as leis da “mordaza”). Por essa linha de pensamento, não é preciso estabelecer qualquer tipo de debate ou diálogo¹⁷ com as comunidades escolares envolvidas na implementação, mas apenas informá-las das novas tecnologias organizacionais, racionalizadas pelo alto escalão da gestão das políticas educacionais do Estado.

Vejamos a proposta causadora das primeiras ocupações de escola em São Paulo: a reorganização escolar. Conforme comparativo histórico realizado por Goulart, Pinto e Camargo (2017), a proposta de 2015 apenas atualizava tendências da gestão pública de ensino paulista desde a década de 90. Com efeito, outra reorganização escolar ocorrera em 1995, sob a égide do mesmo grupo político e também no contexto de implementação de políticas neoliberais. Os autores apontam

¹⁷ Uma análise do discurso realizada por Galelli e Bedê (2017), no contexto da 1ª onda da Primavera Secundarista em São Paulo, aponta que a própria palavra diálogo teve significação diversa para os secundaristas e para as autoridades governamentais. Enquanto para os primeiros ela remetia à elaboração de propostas educacionais em conjunto com a comunidade, para os segundos se restringia ao repasse de informações às direções das escolas e às estratégias de convencimento da população.

como muitos dos elementos que seriam desencadeadores das ocupações estudantis paulista de 2015 já estavam presentes no direcionamento da política de Estado desde a década de 1990: entre 1995 e 1996. Como resultado da primeira reorganização escolar, centenas de escolas e milhares de salas de aula foram fechadas na oferta do (à época) 2º grau – ensino médio. Também em 1995 a proposta foi anunciada sem quaisquer consultas e discussões com as comunidades envolvidas. Tanto a reorganização de 1995 quanto a de 2015 apontavam para o caminho da municipalização (ou conseqüente desresponsabilização das esferas superiores do Estado de promoverem políticas públicas educacionais) e da privatização do ensino.

Pioli, Pereira e Mesko (2016, p. 22) também apontam que a proposta de reorganização da rede estadual paulista se insere em uma “nova gestão pública” (BRESSER-PEREIRA, 1998 *apud* PIOLLI, PEREIRA E MESKO, 2016) dos serviços públicos, marcada pelos critérios de: desconcentração, descentralização, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação. Destacam também como, desde os anos 1990, a rede de ensino paulista foi direcionada para o “ranqueamento” de suposta qualidade de serviço (medidas em áreas consideradas essenciais ao mercado, como domínio instrumental da língua e raciocínio lógico-matemático), em consonância com as diretrizes de grande organismo internacionais (como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial). E, ainda, que desde os anos 2000, o setor empresarial passou a ser o principal conselheiro das políticas educacionais a serem adotadas em SP - com o lançamento do Programa “Educação: Compromisso de São Paulo” e posterior entrada de representantes do ensino privado no conselho consultivo da educação paulista.

Esse modelo de política educacional seria reverberado em território nacional a partir de 2015, com a crise fiscal. As políticas contra as quais se insurgiram as ocupações estudantis vão todas nesse sentido: a privatização-terceirização educacional (casos de Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Sul no começo de 2016); a obsessão por *rankings* de desempenho em áreas essenciais (o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP paulista e o SAERJ fluminense, a política estadual cearense voltada a altas notas nos indicadores nacionais, a retirada de disciplinas ditas “supérfluas” na reforma do ensino médio); o corte de gastos públicos visando uma suposta eficiência financeira (os desmontes dos aparelhos educacionais carioca e gaúcho, a qualidade da

merenda cearense, a reorganização escolar paulista, o teto de gastos públicos constitucional). Do mesmo modo, no contexto do golpe institucional de 2016, a PEC do Teto de Gastos e a MP do Ensino Médio continuaram a reverberar a ideologia de um Estado “gestor”, preocupado com o controle das contas públicas e com uma gestão educacional voltada a supostos “resultados” e integração acelerada da classe jovem popular ao mercado de trabalho.

A maior parte dos trabalhos consultados acerca da conjuntura sócio-econômica, aponta a Primavera Secundarista como a negação imediata desse cenário desolador e autoritário de políticas educacionais. Flach e Schlesener (2017) defendem que a Primavera Secundarista foi um “movimento espontâneo” contra a hegemonia do Estado neoliberal, articulado na ambiência do golpe institucional de 2016, e ainda hoje vivenciada no cenário brasileiro. Hayashi, Ferreira e Hayashi (2017) destacam uma dupla significação do movimento diante dessa nova ofensiva de um neoliberalismo tardio: a) a luta pela melhoria da qualidade de ensino da rede pública; b) a defesa da escola como *locus* da verdadeira manifestação democrática. Boutin e Flach (2017a, 2017b), em dois outros trabalhos, promovem uma associação entre o histórico de lutas estudantis no Brasil e as ocupações, identificando novas configurações e práticas dentro de uma mesma perspectiva de luta de classes. Defendem, ainda, que a maior contribuição herdada do movimento foi a percepção, pelos jovens manifestantes, de que são agentes significativos de transformação social.

A Primavera Secundarista conseguiu, assim, desnaturalizar o caráter supostamente técnico da racionalidade neoliberal. Corti, Corrochano e Silva (2016) apontam como as ocupações de escolas visibilizaram a completa falência desse modelo burocratizado-gerencial de educação, “fraturando” a hegemonia de poder do Estado. Para Cattini e Melo (2016) o movimento foi capaz de fomentar a crítica à forma escolar (educação tradicional) do capitalismo, resultando em um processo de “desalienação” da educação e de exercício de formação pelos estudantes. Martins (2018) indica um processo de “fazer-se” dos participantes durante as ocupações, ampliando, assim, sua compreensão sobre o agir político em um momento de avanço das políticas neoliberais. Honorato (2018) defende que as manifestações contrariaram a lógica empreendedora e competitiva da sociedade de mercado, abrindo espaços para o reconhecimento do outro em sua dignidade humana.

Aproximando-nos de uma dimensão que poderíamos chamar de valorativa, todas essas análises dialogam com as conexões estabelecidas por Uchôa, Chacon e Vilella (2019) entre a Primavera Secundarista e a ética da libertação (DUSSEL *apud* UCHÔA, CHACON E VILELLA, 2019). Segundo os autores, a ética da libertação necessariamente passa por um processo que: se inicia no princípio ético-material, fundado em questões concernentes à concretude da realização de um modo de vida; passa à dimensão moral-formal, concernente à validação de uma moral comunitária-intersubjetiva e à inserção dos sujeitos envolvidos em uma razão discursiva compartilhada, de pretensão universal; e se completa no princípio ético-processual, ou de realização das ações práticas de acordo com o imperativo daquilo que deve ser feito para transformação da realidade. As ocupações de escolas representam, desse modo, um exemplo dessa ética de libertação. Os estudantes, a partir das dificuldades concretas enfrentadas na realidade escolar, foram capazes de se fazer ouvir em um discurso contra-hegemônico à lógica dos sistemas educacionais, construindo sua autonomia coletivamente.

Voltando ao ponto de vista conjuntural, Mendes (2015) - escrevendo ainda durante o movimento de ocupações paulista, se perguntou se os movimentos de ocupação de escolas poderiam se constituir como “assembleias constituintes” diante das crises impostas pelo capitalismo neoliberal. Em outras palavras, questionou se teriam como oferecer outros modos de vida e não apenas resistência-antítese imediata aos seus ataques aos direitos sociais (ou, pior ainda, uma simples capitulação à política partidária tradicional). O autor não dá uma resposta objetiva à pergunta, identificando tanto elementos de um poder constituinte (novas formas de organização, espaços democráticos de autoformação, etc.) quanto de um poder destituente (a recusa ou negativa às propostas governamentais e à representação política tradicional) nos espaços das ocupações. O passar dos anos não trouxe, até o momento, uma repetição minimamente similar do movimento em âmbito nacional.

Por indução a partir da observação histórica, a segunda possibilidade (de um evento espontâneo e pontual, de caráter destituente daquela conjuntura de poder) parece-nos ser mais provável. Com efeito, uma outra perspectiva epistêmica das análises conjunturais, menos numerosa nos trabalhos selecionados, procura interpretar as ocupações secundaristas em um esquema conceitual diverso do materialismo histórico dialético e teorias correlatas. Nesses casos, o neoliberalismo deixa de ser tratado simplesmente como uma configuração de modo de produção,

com repercussões do ponto de vista da estrutura instituições vigentes, mas também a partir dos dispositivos e discursos capazes de conformar as subjetividades.

O conceito de governamentalidade foucaultiano é exemplificativo nesse sentido: sem negar a emergência do neoliberalismo, o autor entende que a retirada de dispositivos de controle estatal pela desregulação da economia implica, em contrapartida, em um aumento gradativo de poder normativo sobre as subjetividades e os corpos dos indivíduos. Dito de uma forma simplificada, a liberalidade da esfera macropolítica só pode ocorrer com a normatividade da esfera do micropoder – na qual a instituição escola, com suas regras e saberes curriculares, ocupa um papel fundamental. O conceito de agenciamento de Guattari e Rolnik (1986 *apud* MARAFON, 2017) vai em direção semelhante, compreendendo modos heterogêneos de construir processos de subjetivação e, conseqüentemente, atitudes normatizadoras.

O contexto das reformas curriculares (PACHECO & SILVA, 2019) e do Escola sem Partido (MARAFON, 2017; KATZ & MUTZ, 2017) são exemplificadores, na literatura, do aumento dessa dimensão normativa das subjetividades. As propostas que visavam conformar as subjetividades para a inserção acrítica nas hierarquias e demandas mercado de trabalho andavam de mãos dadas com a privatização e retirada de recursos da educação pública. Nesse sentido, a Primavera Secundarista pode ser lida como “minorações” ou “revoluções moleculares”, ou seja, como processos disruptores no microcampo da produção do desejo, “contra a subjetividade capitalística, através de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção” (GUATTARI & ROLNIK, 1986 *apud* MARAFON, 2017).

Por essa razão, muitas das análises teóricas conjunturais das ocupações secundaristas, nesse viés, são ensaios relativamente livres sobre as potencialidades do movimento. Por exemplo, assim é o trabalho de Mendes (2018), um artigo que reflete, de forma um tanto anárquica, sobre a potência de ocupação de um território, bem como sobre a desterritorialização do que se pensava fixo, questionando o que pode fazer a academia nesse cenário. Andrade, Brandão e Almeida (2017) também realizaram um artigo desprendido das normas usuais acerca do movimento de ocupações, fazendo articulações entre os diferentes usos dos espaços urbanos e as possibilidades criativas dos atos da ocupação. A dimensão da performance ou da performatividade dos protagonistas do movimento também foi enfatizada em

trabalhos como os de Altheman e Marques (2018), Hur e Couto (2019) e Azevedo (2019).

Fernandes (2018) analisa os dispositivos de uma sociedade que é ao mesmo tempo disciplinar e coercitiva, na qual é requerido a vigilância e a disciplina dos próprios sujeitos sobre si mesmos, chocando-se, desse modo, com a resistência e a proposta de libertação das subjetividades dos movimentos de ocupação. De um modo geral, todos esses trabalhos, coerentes com viés pós-estruturalista, convergem para uma interpretação no qual os novos modos de vida e de cuidado de si, ou as chamadas “heterotopias”, são as maiores conquistas das ocupações de 2015-2016, ante mesmo a qualquer conquista macropolítica (as pautas) ou resultado estrutural (conjuntura social).

3.2 AUTOGESTÃO E PARTICIPAÇÃO NA PRIMAVERA SECUNDARISTA

A literatura sobre a Primavera Secundarista, em especial aquela produzida durante a 1ª onda da Primavera Secundarista, trabalharam com o pressuposto de que as escolas ocupadas na Primavera Secundarista tinham autonomia em sua gestão. Com efeito, eram os próprios participantes das manifestações, reunidos no local, que faziam toda a administração do espaço escolar e tomavam as decisões sobre os destinos do movimento. Malgrado os materiais de orientação geral e algumas tentativas de se estabelecer um comando geral pelos canais da internet, o microcosmos dos grupos reunidos nas ocupações era soberano no exercício do poder naquele espaço. Era verificado o princípio da horizontalidade do poder no movimento, sendo o mesmo distribuído igualmente entre todos os participantes.

As ações diretas no bojo desses movimentos não são exatamente uma novidade (BORGES & SILVA, 2019). Até mesmo a ocupação de espaços, a rigor, é um expediente já utilizado por estudantes há um tempo considerável (no caso brasileiro, há décadas) – no âmbito da política universitária, por exemplo, tornou-se até mesmo um certo clichê a ocupação de Reitorias e demais órgãos de gestão como forma de protesto (sobretudo em greves) ou de se atingir uma determinada pauta de reivindicação.

Por outro lado, os expedientes normalmente utilizados para a ação direta, nesses ambientes, se dão através de canais institucionalizados de representação estudantil, quais sejam os grêmios estudantis, os centros acadêmicos e os diretórios

centrais de estudantes. Mais ainda, os integrantes desses canais institucionais costumam integrar a juventude de partidos políticos ou movimentos sociais estabelecidos. Para que manifestações atinjam um âmbito regional ou nacional, são esperadas ações de coordenação de entidades regionais ou nacionais de estudantes, como a União Nacional dos Estudantes – UNE ou União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES.

Existem, obviamente, divergências de grupos estudantis com essas federações. Via de regra, contudo, o caminho de oposição é fundar órgãos ou federações estudantis concorrentes às majoritárias, mas com organização semelhante. Assim, tais federações são dirigidas a partir de coalisões entre “alas” ou “delegados”, que são direcionados, também, pela política representativa tradicional (ou pelos partidos políticos a que são filiados). Em suma, na representação estudantil tradicional ainda há toda uma burocracia e hierarquia estudantil a serem percorridas para se estabelecer as ações e estratégias a serem tomadas em uma manifestação. Para percorrer essa hierarquia e conseguir efetivamente participar do processo decisório, é recomendada alguma preparação prévia (proporcionada geralmente pelos próprios partidos ou entidades estudantis).

As ocupações de escola em toda Primavera Secundarista, ao contrário, se dão de forma descentralizada, a partir de ação da base de estudantes dos respectivos locais. Não ocorrera uma preparação para a participação nas decisões tomadas – os processos formativos foram concomitantes a própria ação política. Para muitos participantes, aquela foi a primeira experiência de participação em algum movimento político (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; MORAIS, 2018; FERNANDES & FERREIRA, 2018).

Não existia, contudo, qualquer tipo de interdição ao auxílio e diálogo com partidos políticos, entidades estudantis, movimentos sociais e sindicatos de outras categorias. O antipartidarismo que levou às Jornadas de 2013 para rumos conservadores fora substituído, nesse novo movimento social espontâneo, pelo apartidarismo-suprapartidarismo. Desse modo, desde as primeiras ocupações paulistas, em 2015, se estabeleceu a preocupação de que organizações externas não deveriam “passar à frente” das decisões tomadas no interior das escolas pelos participantes locais, respeitando a soberania das bases do movimento. Em algumas escolas, decidiu-se pela retirada dos símbolos partidários quando os mesmos poderiam comunicar uma subserviência da base de estudantes. De um modo geral,

a literatura posterior registrou uma boa relação entre esses e as demais entidades (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; MORAIS, 2018; PACHECO & SALLAS, 2019; GROppo ET AL, 2021).

Gropo et al (2019) avaliam que os chamados coletivos (sejam de orientação secundarista ou universitária), por sua vez, foram fundamentais na constituição da Primavera, apresentando-se como uma espécie de meio-termo entre a militância clássica (muitos deles possuem conexões com partidos políticos) e uma política “alter-ativista”, “movimentalista” e de menor formalização institucional. As conexões desses coletivos com partidos políticos ou com coalisões organizacionais para a representação estudantil institucional, contudo, gerou nos integrantes algumas tensões entre objetivos vindos “de cima” (as diretrizes partidárias, as composições das entidades estudantis nacionais e locais, etc.) e a dispersão do poder exigida pelo ambiente decisório das ocupações. Fernandes e Ferreira (2018) também verificaram algumas dissonâncias entre o voluntarismo dos secundaristas goianos (1ª onda de ocupações) e o dirigismo de alguns apoiadores universitários.

Como já mencionado, o movimento de ocupações gaúchas, ainda na 1ª onda da Primavera Secundarista, foi a ocasião na qual se registrou uma verdadeira oposição entre os *ocupas* independentes e aquelas vinculados a entidades estudantis – nesse caso, principalmente a UBES e UGES, por terem negociado um acordo com o governo local (SILVA & SILVA, 2017). Conforme Medaets, Mezié e Carvalho (2019) a oposição nesse caso foi tamanha que, em certo ponto, os manifestantes independentes declararam luta contra dois adversários, sem fazer distinção entre ambos: o governo estadual e as entidades estudantis.

Eis um desafio a ser enfrentado pelos movimentos sociais contemporâneos: a partir do momento em que não existe um comando centralizado ou delegados-líderes para assumirem o papel de representantes do movimento, como pode se realizar qualquer negociação com os poderes estabelecidos? Essa contradição já havia sido visibilizada nas Jornadas de 2013, na qual muitas autoridades se isentaram de apresentar propostas pela ausência de lideranças representativas do movimento para negociá-las. A recusa à liderança, por outro lado, serve como uma espécie de bloqueio à cooptação do movimento pelo *establishment*, tendo se constituído, no interior das escolas, como um valor cultural de recusa à verticalização-hierarquização do poder, onde quer que esse se manifestasse (MÁS & MIZOGUCHI, 2019).

Conforme orientação do próprio “*Como ocupar um colégio?*”, a gestão das ocupações era, em geral, organizada em comissões ou comandos divididos nas seguintes frentes: comida; segurança; imprensa; informação; limpeza; relações externas. Jovens que muitas vezes não tinham por hábito arrumar seu quarto nos seus ambientes domésticos, viam-se agora com a missão de gerir os espaços escolares em ocupações que duraram meses. A vida cotidiana da ocupação promovera uma radical mudança na divisão do trabalho escolar.

Os participantes na ocupação experienciaram, assim, uma multiplicidade de papéis sociais concomitantes: estudante-manifestante; estudante-professor; estudante-jornalista; estudante-cozinheiro; estudante-faxineiro; estudante-artista; estudante-segurança; dentre outros exigidos pelas situações objetivas do dia-a-dia. A orientação geral era de rodízio nas comissões ou comandos, possibilitando uma inserção integral nas necessidades das ocupações e o desempenho de inúmeras funções sociais. O zelo dos manifestantes com os espaços ocupados, muitas vezes inédito na relação daqueles estudantes e sua escola, servia também como instrumento de angariação de apoio da comunidade externa (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; FERNANDES & FERREIRA, 2018; PACHECO & SALLAS, 2019). Como apontam Silva e Silva (2017) analisando algumas ocupações gaúchas, havia uma preocupação em desassociar as ocupações da noção de **invasão** de espaços abandonados. Daí a preocupação com a limpeza e organização internas: as escolas ocupadas pertenciam aos estudantes, que então tratavam o local com o cuidado dispensado a uma coisa valiosa deles próprios. Carvalho, Medaets e Mezié (2019) captam esse sentimento de excessivo capricho com o espaço escolar na fala de um participante que, em linguagem juvenil, sintetiza: “zeramos a escola!”.

A estrutura decisória adotada nas escolas ocupadas era, na maior parte das vezes, o assembleísmo. Ou seja, toda as resoluções tomadas pelo movimento (desde a própria ocupação da escola) eram em conjunto, a partir do debate de ideias pelos estudantes em assembleia. Não existiam líderes a quem se delegava o poder de decidir e negociar pelos demais (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016; PIOLLI, PEREIRA & MESKO, 2016; ARAGÃO et al, 2019; GROPO et al, 2019; PACHECO & SALLAS, 2019). Realizava-se, assim, um modelo de autogestão e de experiência de uma democracia radical ou de “liderança distribuída” (NUNES 2016 apud HONORATO, 2019), relacionados “[...] às experiências cooperativas e

anarquistas, desde o século XIX, Nessas, a autogestão significa a submissão das decisões de controle e gestão às necessidades, interesses e desejos dos indivíduos que compõem a unidade social a ser administrada” (GROPPO et al, 2017, p. 146). Conforme Ortellado (2016) e Groppo et al (2019), trata-se também de uma “experiência pré-figurativa”, na qual a forma de organização do próprio movimento comunica um modo de vida desejado.

Pode-se dizer que, entre os secundaristas, as assembleias, mesmo que rigorosamente organizadas, seguiam um *script* mais livre de debate (até mesmo quanto ao vocabulário), determinando-se de um modo quase intuitivo os assuntos relevantes e aqueles que não passavam de contrariedades pessoais. No contexto universitário, o burocratismo decisório (expresso em “encaminhamentos”, “questões de ordem” e controle rigoroso de uma mesa diretora) ainda foi assinalado em alguns *campi* ocupados, por provável vício organizativo dos grupos vinculados às entidades estudantis tradicionais, como registram Más e Mizoguchi (2019).

A literatura aponta que, nas intempéries da vida diária, a democracia estendida até a questões banais (algo que poderia, inclusive, ser classificado como “democratismo”) cobrava seu preço emocionalmente, em forma de desentendimentos e situações de estresse na convivência entre pares. A literatura registra, por exemplo, que até a quantidade de biscoitos a ser degustada durante a noite, pelos que madrugavam na comissão de segurança, podia ser um item de pauta sujeito à deliberação coletiva. Outros temas, contudo, eram de maior significância e frequentemente esquecidos dentro das burocracias das organizações tradicionais, como o machismo e sexismo cotidianos mesmo em ambientes ditos progressistas. (FERNANDES & FERREIRA, 2018; ARAGÃO et al, 2019; PACHECO & SALLAS, 2019; HONORATO, 2019). Em muitos casos, e mesmo nas escolas com grêmios estruturados, essa era a primeira oportunidade que muitos estudantes secundaristas tinham de efetivamente ter sua voz ouvida na gestão escolar, proporcionando um novo tipo de socialização política (SEVERO & SEGUNDO, 2017; BORGES & SILVA, 2018). De meros cumpridores de ordens e regras externas, os(as) jovens alunos(as) eram, naquele momento, capazes de decidir os rumos das suas escolas.

Dentro do contexto nacional mais amplo da 2ª onda, a literatura mais recente (GROPPO ET AL, 2021; SALLAS & GROppo, 2023) sobre o movimento, aponta que, com o tempo e na prática, o modelo puro de autogestão e assembleísmo

defendido pelo *Como ocupar um colégio?* adaptou-se às necessidades específicas de cada ocupação. Isso não significa que se perdeu do horizonte a ideia de distribuição do poder ou de democracia interna – contudo, conforme as demandas locais, emergiram decisões diretas tomadas por indivíduos ou subgrupos internos das escolas ocupadas, as funções específicas desempenhadas pelos mais capazes, e até mesmo a figura dos líderes naturais do movimento. Como apontam Sallas (2019) e Groppo et al (2021), a força organizativa da Primavera Secundarista, ao final, estava mais nos “rizomas” dos contextos locais específicos de cada escola ocupada do que em “redes” gerais capazes de preconizar modelos e objetivos em comum.

As relações com os demais atores escolares – como pais, professores, diretores e funcionários – também eram, por vezes, conflituosas. Como nos aponta o registro etnográfico de Corsino e Zan (2017), realizado em 2015 em uma escola ocupada na zona norte de São Paulo – SP, até mesmo o contato do movimento com a comunidade do entorno era, muitas vezes, sujeita a intempéries e mal-entendidos, causando medo e ansiedade no interior das ocupações. Os autores testemunharam uma forte reação contrária da direção escolar e da maioria dos professores à iniciativa da ocupação. Posteriormente, vivenciaram um evento ainda mais traumático com a comunidade local, no qual homens armados - provavelmente relacionados ao crime organizado ou tráfico de entorpecentes na região - questionavam as supostas baderna e depredação do espaço público. Numa demonstração das vicissitudes do método etnográfico, coube ao próprio pesquisador, um dos poucos adultos que estava no local, acalmar os homens armados – que, ao final, cientes do que ocorria, chegaram a manifestar apoio ao movimento de ocupação.

Pacheco e Sallas (2019), também em uma perspectiva etnográfica, verificaram que uma parte considerável da comunidade ao redor da escola, localizada no centro de Curitiba, também reagiu à ocupação com vaias das janelas, enfrentamentos nos portões e manifestações contrárias nas redes sociais. O passar dos dias nos locais ocupados, somados aos inevitáveis e supracitados conflitos externos e internos, gerava cada vez mais cansaço e irritabilidade nos participantes, características comuns em situações de estresse intenso e esgotamento (CORSINO & ZAN, 2017; PACHECO & SALLAS, 2019). A horizontalidade do poder demonstrava

assim ter um certo custo psíquico, na forma de um crescimento abrupto das responsabilidades de exigidas de cada um dos *secundas*.

Em um aspecto geral, entendemos como Martins e Dayrell (2013 *apud* BORGES & SILVA, 2019) que os movimentos juvenis são lidos por uma lógica de ação do *status quo*, configurando-se assim, por esse viés, em uma espécie de “organização desorganizada”. Mesmo reconhecendo essa contaminação do nosso olhar sobre os jovens, faz-se necessário apontar que, como Borges e Silva (2019), o *status* civil de adolescentes dos participantes impôs algumas limitações ao movimento. A tutela dos pais-responsáveis estabelecia uma barreira à autonomia preconizada no interior do movimento – afinal, os menores de idade presentes nas ocupações não eram nem mesmo considerados capazes de responder civilmente pelos seus atos pelo ordenamento jurídico vigente.

Ainda conforme Borges e Silva (2019), essa condição adolescente da Primavera Secundarista se refletiu em um certo idealismo nas decisões tomadas, bem como em certa dificuldade do movimento no enfrentamento de grupos e instituições opositoras. O apoio dos pais e de uma rede de contatos do mundo adulto, nesse sentido, acabou tendo importância para que as ocupações pudessem ter continuidade com o passar do tempo (FERNANDES & FERREIRA, 2018; BORGES & SILVA, 2019). Essas limitações não implicaram, por outro lado, em uma incapacidade de participação política por falta de maturidade dos estudantes – ao contrário, as ocupações se configuraram como experiência transformadora para os secundaristas e tiveram amplitude no cenário político-educacional nacional (um objetivo que muitas organizações políticas tradicionais, com militantes experimentados, falham em obter)¹⁸.

3.3 AUTOFORMAÇÃO, COTIDIANO E OCUPAÇÕES

A Primavera Secundarista também inverteu o tempo escolar, que sofreu, desse modo, uma nova significação: como apontam Leite e Araújo (2018), ao contrário do “presentismo” associado à temporalidade da juventude contemporânea – ou seja, o domínio do instante e das perpétuas demandas imediatas - as

¹⁸ Martucelli (2016 *apud* BORGES & SILVA, 2019) aponta que a falta de experiência é um argumento ideológico muito comum para que o mundo adulto interdite a presença dos jovens no debate público. Isso é particularmente comum no âmbito escolar.

ocupações permitiram a emergência de um ensejo de tempo livre para os jovens, desvinculado das arbitrariedades imposta pelo mundo adulto. Essas inversões permitiram a configuração de um tempo destinado à autoformação dos participantes.

O manual de ocupação utilizado pelos secundaristas orientava os manifestantes a promover atividades no cotidiano das escolas ocupadas. Desde as primeiras ocupações em São Paulo os participantes estiveram atentos à orientação, procurando preencher o tempo da ocupação com processos formativos aos presentes. Essa iniciativa seria potencializada na experiência paulista, ainda em 2015, pelo movimento “Doe uma Aula”, que seria reproduzido nos demais estados e fases da Primavera Secundarista (CAMPOS, MEDEIROS & RIBEIRO, 2016). Ao longo da Primavera, essas iniciativas de autoformação se materializaram em duas formas básicas de atividades, conforme classificação de Groppo et al (2021): os “aulões” e as oficinas. No primeiro caso, a abordagem metodológica era expositiva e os conteúdos eram de natureza mais tradicional: eram realizadas aulas preparatórias aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, palestras de especialistas, esclarecimentos sobre a legislação e questões jurídicas envolvendo as ocupações, exibição de filmes, etc. As oficinas, por outro lado, adotavam metodologias participativas, de aproximação entre professores e estudantes e de forte conexão entre a teoria e prática. Não por acaso, as temáticas dessas últimas refletiam de modo mais direto os conteúdos que os secundaristas desejavam que fossem trabalhados na escola, mas que não estavam presentes no currículo tradicional.

A partir dessas atividades ofertadas por simpatizantes, os estudantes nas ocupações tiveram uma inédita oportunidade de eles mesmos montarem seus currículos escolares, escolhendo diretamente seus professores e quais conteúdos seriam mais significativos para sua formação naquele momento. A oportunidade ia na direção contrária ao currículo estabelecido oficialmente pelas diretrizes governamentais: seja aos governos estaduais da 1ª onda, com sua perspectiva empresarial de educação, focada na obtenção de melhores índices nas áreas valorizadas (português e matemática); seja à reforma do ensino médio do governo federal, desencadeadora da 2ª onda, com a “imposição de escolha” da formação técnica para trabalho aos mais pobres, e a retirada de disciplinas que forneciam uma formação humana crítica e integral.

Na síntese de Peçanha e Almeida (2018), os secundaristas propuseram uma formação humana e crítica, em oposição a uma formação técnica voltada ao mercado apregoada por “especialistas”. Conteúdos de direitos humanos, cidadania, gênero, orientação sexual, raça, prevenção ao uso de drogas, projetos de vida, dentre outros, foram ofertados no interior das escolas ocupadas por docentes convidados. A esses somam-se atividades diversas como meditação, trabalho comunitário, esportes variados, ioga, floricultura, etc.

Conforme Macedo, Espíndola e Rodrigues (2016), verificou-se na Primavera Secundarista a construção de um currículo a par e passo com a comunidade escolar, centrado no pressuposto de diálogo entre os atores educativos. Pacheco e Silva (2019) apontam como as ocupações foram capazes de articular um “currículo-gente”, capaz de colorir, dar vida e dinâmica a um ambiente escolar visto como opressor e hostil.

Como consequência desse currículo próprio, Junqueira (2017) atesta um grande aprendizado dos participantes, apontado por muitos deles como maior do que haviam tido em todos os anos de educação formal. Barbosa e Brum (2018) também defendem que a interrupção do funcionamento institucional das escolas não implicou em uma suspensão da aprendizagem, mas em uma imersão em um processo educativo de outra natureza, na qual se destacam o aumento das habilidades de “problematização” e “desconstrução” (“alterizar-se” ou “outrar-se”).

Lima et al (2022), com dados obtidos em 2019, destacam as questões concernentes à aprendizagem proporcionada pela vivência das ocupações. Verificam a obtenção de um grande aprendizado pelos ex-secundaristas, classificado nos seguintes eixos prioritários:

- a) aprendizado interpessoal/afetivo: caracterizado por um processo de desconstrução, ou de auto reflexividade, a partir da convivência íntima e próxima com os pares;
- b) aprendizado organizacional: referente a um incremento na capacidade de, coletivamente, contribuir nas atividades domésticas e na organização necessária à vida comum;
- c) aprendizado curricular: no sentido de assimilação de um currículo novo e socialmente relevante, que aproximou os atores educacionais e foi trabalhado a partir de metodologias fortemente participativas;

- d) aprendizado disciplinar: aqui, em especial, em Sociologia e Artes, duas disciplinas até então integrantes da grade curricular oficial.

Sob esse último ponto, os autores (LIMA et al, 2022, p. 84) mostram como conteúdos relativos às “pautas identitárias” e “arte, artesanato e cultura” foram os mais mencionados – *a posteriori*, o que reforça a ideia de aprendizagem significativa – nas lembranças sobre os assuntos discutidos-aprendidos durante as ocupações. Esse aprendizado, ainda conforme os resultados, aproximara os participantes para o estudo das disciplinas de Sociologia e Artes, nos quais os conteúdos eram abordados.

O espaço-tempo dos territórios ocupados teve ainda reflexos em termos geográficos e culturais. Altheman e Marques (2018) e Honorato (2019) destacam o papel da arte nos atos e atividades realizadas nas escolas ocupadas. As manifestações realizadas envolveram, de modo geral, performances e intervenções dos manifestantes no espaço urbano, propondo assim uma estética de resistência àquela dos poderes estabelecidos – encenações, *flash mobs*, cartazes, intervenções utilizando carteiras escolares, *raps*, *funks*, poesias, dentre outros, foram alguns dos expedientes utilizados. A exemplo dos pioneiros paulistas com a “Virada da Ocupação”, os espaços ocupados também se tornaram abertos, ao longo da Primavera, a artistas externos que desejassem fazer apresentações em apoio ao movimento.

Um outro reflexo cultural se deu na problematização e desconstrução das identidades sociais. Ainda que envoltos em pautas de cunho político-econômico-curriculares de caráter nacional, a experiência das ocupações deu vida também a uma “política de si”, ou seja, de expressão identitária dos participantes e de problematização das suas condições de existência naquele ambiente escolar. A literatura indica, de modo geral, que as questões de gênero, LGBTQI+ e de raça foram decisivas para o entendimento do engajamento dos participantes no movimento. Do ponto de vista prático, a literatura também mostra como mulheres (ou meninas, considerando o fator etário), jovens com identidade de gênero trans e/ou orientação sexual homoafetiva e jovens negros tiveram uma participação consideravelmente maior e de maior destaque nas escolas ocupadas em toda Primavera Secundarista (GROPPO ET AL, 2021; MORESCO, 2021, 2022; GROPPO & SILVA, 2022a).

Alguns resultados merecem menção. Silva e Tavares (2018) registraram como, em um primeiro momento, algumas ocupações reproduziram naquele microcosmo do movimento a normatividade de gênero da sociedade em geral, com as participantes mulheres sendo incumbidas prioritariamente das comissões de alimentação e limpeza. Observaram, contudo, a insubordinação e modificação dessa realidade a partir da mobilização interna das participantes. Silveira e Groppo (2020) também verificaram como a categoria gênero foi relevante na construção dos sentidos atribuídos às ocupações, relatando como a mesma foi continuamente discutida pelos participantes, a partir das experiências vividas naquele espaço. Reis (2017) verifica que os *Ocupas* oportunizaram uma discussão gênero-orientação sexual não realizada pelo currículo formal, a despeito da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – atesta, ainda, que muitos participantes se sentiram acolhidos pela primeira vez quanto a sua identidade de gênero e orientação nas ocupações. A investigação de Macedo e Almeida (2019) apontou a interseccionalidade entre a luta política e as questões de gênero, de orientação sexual e de raça no interior do movimento.

Outra característica do cotidiano das ocupações diz respeito à comunicação interna-externa e ao uso da internet. Um grande número de escolas, logo após ocupadas, passaram a divulgar suas ações, inclusive com imagens e vídeos, em *fanpages* da rede social *Facebook*. A divulgação das ocupações pela internet foi um elemento importante para que elas “viralizassem” nos diferentes contextos regionais e, conseqüentemente, tivessem um crescimento exponencial. Três elementos foram fundamentais para o uso das *fanpages* pelos manifestantes: a) criação de um espaço virtual para comunicação com a sociedade e com outras escolas ocupadas; b) veiculação de fatos, em tempo real, a fim de oferecer outra versão dos fatos à cobertura desfavorável da mídia tradicional; c) estabelecimento de uma identidade e lugar das ocupações através do material audiovisual publicado (BARROS, 2018).

Altheman, Martino e Marques (2017), em investigação sobre o uso das redes sociais pelo movimento para boicote do SARESP, em 2015, assinalaram como a utilização de *memes* pelos estudantes, nas redes sociais, ajudaram na propagação das mensagens e no debate do tema. Becker et al (2018), por sua vez, a partir da comparação entre o material audiovisual produzido pelos secundaristas e pelos veículos de mídia tradicional, concluiu que o material dos primeiros tem um menor refinamento tecnológico, todavia, por se apresentar na perspectiva de 1ª pessoa e

refletir de forma mais direta os acontecimentos, possui um maior potencial de identificação. A conclusão é semelhante à de Romancini e Castilho (2017), que verificam um maior número de interações (ou engajamento) nas postagens das ocupações que remetem às atividades realizadas no cotidiano das escolas ocupadas, em detrimento dos próprios avisos oficiais do movimento e das discussões de pautas políticas.

Isso resultou que, em uma grande maioria das escolas ocupadas, existisse um cotidiano material de atividades práticas (responsabilidades diárias, assembleias, aulas, oficinas, atividades culturais, momentos de socialização e recreação) a ser vivenciado no interior da escola, e uma vida virtual no interior do movimento, experienciada a partir da participação nas redes sociais. Os relatos de pesquisa consultados indicam que, para própria organização dos *Ocupas*, em grande parte dos locais, estar conectado permanentemente às redes sociais era um requisito quase obrigatório aos participantes: através delas que se organizavam questões como o revezamento de pessoas, os pedidos de auxílio e intercâmbios entre ocupações próximas, os alertas referentes à ação de grupos rivais e da polícia militar. Ao longo dos processos de ocupação, sobretudo com o passar das semanas, não era incomum, também, que a participação no movimento se desse em parte em atividades presenciais e em parte no acompanhamento virtual da ocupação – uma vez que muitos ocupantes precisavam retornar periodicamente às suas casas conforme pedido dos pais, para buscar roupas e mantimentos, ou mesmo para descansar.

3.4 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS, EMOÇÕES E MEMÓRIAS DAS ESCOLAS OCUPADAS

. No que tange à produção bibliográfica no campo da Psicologia a respeito da Primavera Secundarista, apenas um dos doze trabalhos levantados – sendo 8 artigos e 4 dissertações-teses - tem um referencial que se aproxima de um enfoque mais individualista ou mesmo clínico. Ainda assim, ele não é utilizado em um sentido “psicologizante” de explicação integral de fenômenos sociais por categorias de ordem psíquica, biológica ou comportamental (como personalidade, temperamento, reforçamento, etc.).

Trata-se do trabalho de Coutinho e Poli (2019), que busca uma interpretação das ocupações a partir da psicanálise lacaniana. O trabalho compreendeu uma investigação em escolas estaduais e federais do Rio de Janeiro, com realização de 12 entrevistas semi-estruturadas com participantes caracterizados como adolescentes. Do ponto de vista prático, indivíduos entre 14 e 20 anos e, do ponto de vista psicanalítico, sujeitos que se estabelecem a partir de novos “circuitos pulsionais” e relações sociais sexuadas (desencadeados pela puberdade), e que precisam concomitantemente se aproximar e se distanciar (alienação-separação lacanianas) em relação ao mundo adulto.

A partir das entrevistas, as autoras identificam uma função fraterna – referente à uma relação igualitária entre irmãos após o assassinato do pai – emergente no contexto das ocupações. Analisam, assim, as relações estabelecidas pelo movimento a partir da concepção de fratria (ruptura) freudiana e dos laços de camaradagem e cumplicidade (re)estalecidos pelos adolescentes após esse conflito. Nas palavras das autoras, “podemos pensar que esse conflito expressa então um embate necessário entre o sujeito e a educação, já que para crescer, leia-se também aprender, é necessário matar simbolicamente o mestre” (COUTINHO & POLI, 2019, p. 5). A partir dessa morte da autoridade escolar, os participantes puderam exercer um senso de coletividade emergente da fraternidade entre iguais. Destaque-se que, fiel à tradição lacaniana, a análise empreendida no trabalho mencionado não dissocia essa dimensão psíquica de um contexto simbólico. Do mesmo modo, em referência aos últimos trabalhos de Freud, também o faz considerando a Cultura e a História relativas aos movimentos juvenis e estudantis.

Na quase totalidade dos trabalhos, todavia, verifica-se uma preocupação direta da Psicologia com a dimensão **psicossocial**. Quase todos esses trabalhos podem ser enquadrados nas subáreas da Psicologia Social e da Psicologia Política. É o caso do trabalho de Aragão et al (2019): com o objetivo de analisar sentidos de participação política construídos por jovens que participaram das ocupações, as autoras realizaram 20 entrevistas semi-estruturadas no estado de Pernambuco. Identificaram, a partir do estudo, que os sentidos da participação política foram construídos, principalmente, associando-a a ações do cotidiano das escolas ocupadas. Verificaram, ainda, impactos positivos da participação nas vidas e formação-subjetivação políticas dos ocupantes secundaristas. Destacaram, por fim,

um rol inédito de situações de aprendizagem derivadas pelos dissensos internos do movimento e pelas estratégias de gestão e comunicação adotadas.

Todos os demais artigos científicos consultados referem-se à edição especial – volume 45, número 19, publicado em 2019 - do periódico *Psicologia Política*. A edição em questão foi destinada às relações entre a Psicologia, ocupações (de várias naturezas) e os movimentos sociais contemporâneos. Dos 14 artigos presentes na edição, 6 tratam da Primavera Secundarista, sendo que dois são concomitantes a pesquisas de pós-graduação realizadas no Programa acima mencionado.

Dois dos artigos presentes na edição são de natureza eminentemente teórica. Ribeiro e Pulino (2019) procuram contextualizar e caracterizar as ocupações iniciadas no final de 2016, valendo-se, para tanto, de ampla e detalhada retrospectiva histórica sobre a Primavera Secundarista, com especial atenção para os antecedentes da deflagração do movimento e da atuação do coletivo *O Mal Educado*. Enquanto isso, Oliveira (2019)¹⁹ faz reflexão semelhante, a partir do campo da Psicologia Política. Entende que o movimento de ocupação de escolas permite pensar em possibilidades, no contexto político contemporâneo, do surgimento de pontos de recusa e de resistência, operando dentro e com consciência das relações de poder. Entende, ainda, que a forma de organização do movimento abre possibilidade “da democracia como um modo de vida, do exercício da cidadania, da consciência política e, portanto, na direção da autonomia” (OLIVEIRA, 2019, p. 313).

Por sua vez, Hur e Couto (2019) objetivaram conhecer os discursos dos ocupantes para discutir quais são as configurações de força que instauram suas práticas políticas. Promoveram, desse modo, uma pesquisa qualitativa na Escola José Carlos de Almeida, em Goiânia, no fim de 2015 e início de 2016 (1ª onda das ocupações), na qual foram realizados um esquizodrama, com cerca de 25 estudantes, e um grupo operativo, com cerca de 15 estudantes. Segundo a definição dos próprios autores, “o esquizodrama fomenta processos dramáticos, performativos e assignificantes, enquanto o grupo operativo opera principalmente na produção

¹⁹ As considerações presentes no artigo são semelhantes às realizadas em tese (OLIVEIRA & Schmidt, 2019), contabilizada na totalidade de trabalhos levantada no início da seção.

discursiva, articulada, evidentemente, às questões afetivas" (HUR & COUTO, 2019, p. 263).

Seus resultados (HUR & COUTO 2019), a partir da fala dos participantes, indicam que os movimentos de ocupação apresentam uma nova forma de resistência à dominação neoliberal, na qual não mais o proletariado ou jovens partidários institucionalizados são a resistência. Esses novos movimentos, como da escola investigada, são de natureza autônoma, não totalizadores, e incorporariam a dimensão do corpo, da performance, das redes de comunicação e dos afetos às práticas políticas.

Carvalho, Medaets e Mezié (2019) buscam em seu artigo analisar a aprendizagem em uma experiência de ocupação. Para tanto, realizaram observação participante em uma escola da zona norte (não identificada) de Porto Alegre entre maio e junho de 2016 (ou seja, ainda na 1ª Onda da Primavera Secundarista). Em seu relato de natureza etnográfica, as autoras (CARVALHO, MEDAETS & MEZIÉ, 2019, p. 250) classificam a realidade de organização das ocupações pela noção de *communitas* de Turner (1974 *apud* CARVALHO, MEDAETS E MEZIÉ, 2019): uma “anti-estrutura” social que se “constitui por uma forte vivência comum igualitária, uma experiência compartilhada, com grande poder de coesão e identidade, que ganha força ritual e performática”. Destacam, ainda, que a ocupação permitiu um aprendizado a partir das experiências vivenciadas, deixando marcas – sobretudo de natureza volitiva-emocional - naqueles que participaram, a despeito do retorno à linearidade ou estrutura convencional da escola após a desocupação.

Outra observação participante foi realizada por Más e Mizoguchi (2019) na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, no fim do ano de 2016. Em terreno universitário (e não secundarista) da Primavera Secundarista, as autoras defendem a tese de que a ocupação foi mais vívida (no sentido de mais inovadora e participativa) nas suas “bordas”, ou seja, nas inúmeras conversas, soluções comuns, festas e afins da vivência cotidiana das participantes – a despeito das tentativas de um comando unificado a partir de grupos políticos e assembleias gerais.

Já Rosa e Sandoval (2019a, 2019b) realizaram pesquisa de mestrado (redundando também em artigo científico) junto à ocupação do Instituto Federal de Catanduva, em São Paulo. A investigação, de natureza qualitativa, fez uso da observação participante, seguida de entrevistas e grupos focais com os estudantes mobilizados. O estudo conclui que o campo social e físico criado pelas ocupações

favoreceu, dentre outros o/a: acontecimento de bons encontros; produção de relações-subjetividades democráticas e democratizantes; realização de uma *práxis* política criativa e reflexiva. Os autores associam esses resultados a um incremento da “potência de agir” (conceito originário da Filosofia de Espinoza) dos participantes.

Para além dos artigos da supracitada edição da *Psicologia Política* e das pesquisas de pós-graduação da PUC-SP, foram encontradas duas dissertações sobre o tema em outros Programas na área de Psicologia, ambas utilizando o método da cartografia em uma perspectiva pós-estruturalista.

A dissertação de Castello e Rodrigues (2018) foi realizada dentro da área de educação, gênero e sexualidade, acompanhando o coletivo LGBT Desviantes, fundado no início de 2016 e que se dispersou após a participação no movimento de ocupação da UFES e de algumas escolas. Realizando uma narrativa (ou história) do movimento o trabalho propõe algumas reflexões sobre os processos de construção e transformação da identidade, subjetividade e sensibilidade dos participantes. A pesquisa de Ramm e Maraschin (2018), por sua vez, foi realizada na Escola Técnica Estadual de Cangaçu – RS. A investigação parte das narrativas dos participantes para analisar práticas escolares possibilitadas por disposições emocionais e pré-reflexivas, possibilitadas pela autogestão das ocupações estudantis.

Verifica-se, de modo geral, uma variedade de abordagens e resultados das dimensões psicossociais da Primavera Secundarista, algo que dialoga com a própria heterogeneidade teórica do campo da Psicologia Social latino-americana. Algumas categorias-chave, contudo, parecem-nos se destacar e perpassar a maior parte dos trabalhos consultados no campo psicológico, quais sejam:

- a) Impacto volitivo-emocional da participação nas ocupações;
- b) Incremento na aprendizagem a partir da experiência vivida;
- c) Maior significação, pelos participantes, da vivência cotidiana do movimento, frente mesmo às suas pautas e aos seus objetivos políticos;
- d) Transformações produzidas na dimensão interior ou intrasubjetiva dos participantes, seja ela definida em termos de consciência, subjetividade, identidade ou outras.

3.5 PESQUISAS SOBRE PASSAGEM DO TEMPO E MEMÓRIA

Tendo ainda em vista os objetivos da presente pesquisa, resgatamos, na literatura, os trabalhos recentes que tratam da questão da memória da Primavera Secundarista ou que, de modo mais objetivo, realizaram investigações *a posteriori* com os participantes das ocupações. Nessa categoria, não estamos considerando as pesquisas realizadas com participantes logo após a ocupação, que é de número expressivo. Trata-se, todavia, de como essa dimensão temporal é considerada. Na maior parte, as investigações foram feitas pouco após as ocupações, com o objetivo de explicação direta do fenômeno.

Em apenas algumas, que aqui discutimos, os aspectos de memória, passagem do tempo e devir, para os participantes, é determinante para a investigação. Veremos que aqui, novamente, a dimensão emocional assume grande importância.

O trabalho de Groppo, Rossato e Costa (2019) abriu frente nesse tipo de iniciativa, ao descrever a realização do seminário “Memorial das Ocupações Estudantis na UNIVAL”, em Alfenas-MG, em novembro 2017 (cerca de um ano após as ocupações no estado). O evento, com participação de ocupantes de escolas e universidades da região, resgatava a memória da Primavera Secundarista no estado e buscava valorizar as histórias e trajetórias de luta. Como admite Groppo (2022, p.16), “tinha a intenção de ser uma espécie de comemoração do primeiro aniversário das ocupações em Minas Gerais”. Durante a realização do evento, os pesquisadores identificaram um caráter de disputa ainda presente quanto aos significados e repercussões do movimento – algo que envolveu a oposição entre estudantes e alguns agentes governamentais presentes ao encontro (nesse caso, algo esperado), mas também os grupos formados entre os próprios participantes das ocupações.

Mesmo que valorizassem a experiência de participação e que muitos círculos de amizade tenham sido mantidos, grande parte dos *ex-ocupas* presentes relatou uma condição pessoal diversa naquele contexto pós-ocupação, marcada pelos sentimentos de angústia, decepção e sofrimento psíquico. “[...] O que era pra ser uma festa, foi também tempo de luto” (GROPPO, 2022, p. 16). Tal constatação, além de sensibilizar os pesquisadores, trouxe-lhes reflexão sobre a importância de continuidade de investigação do movimento e de se acompanhar a **trajetória** de

participantes da Primavera Secundaristas, de modo a compreender os impactos da luta na vida posterior dos jovens participantes.

A partir dessas observações, Groppo (2022) propôs e iniciou, em 2019, a realização da pesquisa nacional intitulada “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos *ocupas*”. A investigação articulou esforços de um grande número de pesquisadores por todo o Brasil, redundando em uma multiplicidade de produtos acadêmicos publicados.

Sallas e Meucci (2021) realizaram um estudo comparativo entre os dados das 15 entrevistas realizadas em 2019, com resultados de 8 entrevistas anteriores, realizadas no contexto das ocupações, em 2016. O objetivo do trabalho foi, a partir dessa comparação, identificar o papel e lugar das emoções no movimento de ocupação de escolas. Valeu-se, na análise, dos pressupostos de Jaspers (2012 *apud* SALLAS & MEUCCI, 2021) para quem a dimensão volitiva-emocional da vida social é explicativa da latência e curso dos movimentos sociais.

Os resultados apontaram um movimento ou fluidez emocional dos participantes ao longo do tempo – algo apregoadado pelo campo teórico da sociologia das emoções. Se em 2016 o perfil emocional dos participantes indicou uma tensão entre medo-cansaço e alegria-felicidade, em 2019 ele se deslocara para uma ambiguidade entre frustração-tristeza e orgulho-satisfação (ou sentimento de dever cumprido) pela participação nas ocupações. Algumas falas de participantes locais foram análogas às encontradas por Groppo, Rossato e Costa (2019) no seu memorial, no sentido do desgaste emocional e da preocupação com a própria saúde mental, por parte dos participantes, a partir dos processos de desocupação das escolas.

Groppo e Sousa (2022) tiveram esse trabalho como inspiração para realizar uma pesquisa no Ceará, com ex-secundaristas da 1ª onda do movimento no estado em 2016. Identificaram no sentimento de indignação um propulsor para propagação do movimento no estado, e um forte sentido de coletividade (e de fortalecimento pessoal oriundo desse) produzido no interior das ocupações. De modo semelhante ao estudo que o inspirou, verificou que a passagem do tempo levou a uma oscilação entre os sentimentos resignação e conquista nos participantes.

Uma espécie de síntese-ampliação desses dois estudos foi realizada por Sallas e Groppo (2022), quando - com em uma linha de análise similar as anteriores, centrada na compreensão das emoções dos participantes – ampliaram o escopo de

análise, considerando para tanto os 80 participantes da pesquisa nacional. Utilizando uma categorização, novamente, de Jasper (2012 *apud* GROPPPO & SALLAS, 2022, p. 45), propuseram uma taxonomia com 5 tipos de emoções a serem identificadas: pulsões ou impulsos; emoções reflexas; estados de ânimo; lealdades ou orientações afetivas; emoções morais.

Desse modo, verificaram que as emoções morais – aquelas relativas à aprovação ou reprovação com base em intuições-princípios de ordem moral (como vergonha, culpa, orgulho, indignação, fúria, compaixão) - foram as mais presentes nas entrevistas realizadas *a posteriori*, seguidas pelas lealdades ou orientações afetivas e pelas emoções reflexas. Apreenderam, também, que dentre os ex-secundaristas da 1ª onda da Primavera Secundarista (que insurgiram contra os governos estaduais e foram, de modo geral, mais bem-sucedidos quanto às pautas), os estados de ânimo (como (ansiedade, euforia, alegria, tristeza) foram os sentimentos mais frequentes. Por fim, sintetizaram os resultados das pesquisas anteriores, verificando objetivamente a dualidade entre orgulho-frustração como a mais recorrente das disposições emocionais encontradas.

O objetivo do trabalho de Groppo et al (2021), por sua vez, é a compreensão das ocupações de escola no estado do Paraná, em uma espécie de síntese dos desdobramentos e resultados finais do movimento. Dentre outros aspectos, os autores que verificaram que, *a posteriori*, os participantes destacaram o papel formativo de algumas disciplinas do currículo formal escolar (Sociologia, Filosofia, História, Língua Portuguesa) para a latência do movimento. Levantaram, também, que tanto motivos de ordem pessoal (“ser ouvido e reconhecido”) quanto de ordem coletiva (as pautas em si, a supressão de disciplinas) foram relevantes e se misturaram no desencadeamento das ações. Uma dessas misturas diz respeito a própria dimensão identitária vivenciada nas ocupações (tendo visto que parte relevante da totalidade heterogênea dos manifestantes era composta por pessoas com identidades marginalizadas – mulheres, pessoas negras, pessoas LGBTQI+). Por fim, concluíram que os instrumentos de repressão estatais e paraestatais (desocupas, cobertura midiática, etc.) foram fundamentais para a supressão e insucesso, quanto às pautas, do movimento no estado – com evidentes consequências de ordem emocional para os participantes envolvidos.

Saindo do enfoque prioritariamente emocional, um último estudo consultado traz elementos que dialogam mais diretamente com nossos questionamentos a

respeito da vida que levam, hoje, os ex-secundaristas que promoveram a Primavera. Ainda no escopo da investigação nacional, Sallas e Groppo (2023) dedicam uma sessão de seu artigo, de caráter predominantemente quantitativo, exclusivamente às trajetórias pós-ocupação obtidas dos 80 participantes. Pelo levantamento realizado, no período de 2019-2020 uma expressiva maioria (73,75%) dos *secundas* havia ingressado e cursava o ensino superior.

O levantamento identificou ainda um perfil progressista na orientação política dos participantes (81,25% votaram na chapa de centro-esquerda no 2º turno da eleição de 2018, vencida pela chapa de extrema-direita), sem que isso implicasse, todavia, em uma maioria de pessoas engajadas ou afiliadas em atividades associativas, entidades, grupos ou partidos políticos, dentre outros. O comparativo entre esses dados e dados obtidos em 2016, no contexto da ocupação, mostram um decréscimo desse tipo de engajamento, o que indica que a experiência da ocupação, ao longo do tempo, diminuiu – pelo menos na maioria dos participantes - a disposição para ingresso em qualquer tipo de associação de cunho político-institucional.

Segundos os autores (SALLAS & GROPPPO, 2023), contudo, isso não significa uma possível alienação política desses jovens com o passar do tempo, mas uma postura de afastamento com determinados elementos caracterizados como da política tradicional. Os resultados qualitativos apresentados apontaram, previamente, se tratarem ainda de cidadãos bem informados e posicionados politicamente, inclusive dispostos a se mobilizarem por novas causas sociais. No que tange às relações familiares, a maior parte dos ex-secundaristas apontam, no sentido de melhoria, da relação com os parentes próximos após as ocupações – sendo que os mesmos se avaliam como pessoas de referência, nos círculos familiares, para prestar auxílio e informações aos familiares sobre questões políticas, sociais, de direitos humanos ou referentes aos grupos sociais minoritários.

4 PROCESSO GRUPAL, PARTICIPAÇÃO E COTIDIANO: CATEGORIAS DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA E A PRIMAVERA SECUNDARISTA

[...] toda Psicologia é Psicologia Social. Pelo menos a Psicologia que estuda o ser humano [...]. Toda a Psicologia que estuda o ser humano é, por natureza, histórica: o essencial do homem é social.

(Silvia Lane em entrevista *apud* FREITAS, 2019, p. 58)

Abordar os movimentos de ocupação de escola por um viés dito psicológico requer, de saída, algumas explicações de cunho ontológico. Com efeito, a perspectiva da presente proposta de pesquisa não pretende explicar, por exemplo, quais estímulos podem ter sido responsáveis por determinados comportamentos dos jovens secundaristas, tampouco centrar seus esforços em traços individuais de personalidade de lideranças, ou ainda interpretar pulsões subjacentes dos participantes. Partir-se-á do caráter intrinsecamente social da atividade humana, vivenciada a partir do estabelecimento de mundo interior e da experiência da vida cotidiana. Em outras palavras: assim como faz Lane (1984a, 1986), se interrogará acerca dos processos que tornam o ser humano em um ser social.

Martin-Baró (1989a) considera três grandes possibilidades de compreensão psicológica da dimensão social, quais sejam: a) o caráter social como dado biológico, com aplicação específica ao ser humano de características observadas no organismo animal na interação com pares; b) o caráter social como circunstância externa, compreensão própria do behaviorismo radical, na qual se toma o comportamento social como indistinto do comportamento individual, sendo a sociedade nada mais que a soma destes indivíduos; c) o caráter social como construção histórica, na qual se assume um papel preponderante e específico do legado sociocultural construído pela atividade e relações humanas ao longo do tempo. Assume-se aqui como verdadeiro este último viés histórico, mais especificamente em seu caráter de construção grupal-interpessoal expresso no materialismo histórico dialético.

Como sabemos, para o materialismo histórico dialético a totalidade social não é um ordenamento coeso, mas sim uma constelação de forças em oposição. Martín-Baró (1989b) traz luz à situação ao trabalhar o social em termos de sociedade, e da sociedade enquanto um sistema. Em suas palavras, “a partir da perspectiva da sociedade como sistema, será a natureza da sua unidade, de sua

ordem, mais que o caráter das suas partes ou elementos, o que determinará o que essa sociedade é” (MARTÍN-BARÓ, 1989b).

O enfoque conflitivo parte de pressupostos diferentes: ao invés de privilegiar o consenso, a comunidade de valores e as necessidades coletivas, tenta-se pensar aqui na imposição, por classes ou grupos sociais, dos seus interesses particulares ao todo social. Segundo Martín-Baró

A ideia fundamental dos enfoques conflitivos sobre a sociedade se baseia em que o ordenamento social, a unidade do sistema, não é um produto nem de um destino natural ou divino nem do consenso majoritário dos membros de cada sociedade, e sim o resultado de uma confrontação de grupos, de um conflito entre os setores sociais. (MARTÍN-BARÓ, 1989b, p. 34, tradução nossa)

A base das relações sociais, nesta perspectiva, está no pertencimento a classes ou grupos sociais específicos, que, de modo geral, diz respeito à posição ocupada pelas pessoas dentro da estrutura produtiva. Esta posição implica no compartilhamento de interesses sociais – isso, obviamente, pensado apenas do ponto de vista teórico ou analítico, uma vez que não existem garantias de que os membros de uma classe ou grupo tenham efetivamente consciência da sua situação social e de todas as dinâmicas e nuances daí implicadas. Tal situação é possível na medida em que esta ordem social desigual é mantida não só pelo aparato institucional do Estado (e seus instrumentos de repressão), mas também pelas estratégias ideológicas que “vendem” como universais os interesses particulares das classes e grupos dominantes, assim como negam e naturalizam as contradições existentes (MARTÍN-BARÓ, 1989b).

Lembrando a temática da pesquisa e a perspectiva ontológica apresentadas, é preciso considerar que estes aspectos macrossociais como a estrutura e as classes estarão sempre em relação com os fenômenos sociais e com a forma como os sujeitos os compreendem – contudo, não representam o modo em si de como são vivenciados no cotidiano. Em nossas experiências diárias, não nos relacionamos diretamente com entes teóricos e abstratos como estruturas e classes; mas sim com pessoas, em interações e situações de vida concretas.

A Psicologia Social Comunitária - PSC latino-americana buscou, pelo menos desde os anos 1960, compreender esse tipo de realidade e experiência concretas, tomando como objeto de investigação e intervenção os problemas enfrentados pela

população na sua vida cotidiana (MONTERO, 1984, 2004; FREITAS, 2011). Valeu-se, para tanto, de um conjunto consideravelmente heterogêneo de referenciais teóricos-analíticos, uma vez que as escolas teóricas consagradas da psicologia e os modelos de intervenção propostos mostraram não dar conta das demandas comunitárias encontradas, dadas as especificidades, desafios e complexidades da estrutura societal da nossa “periferia” latino-americana. Em consonância com o supramencionado enfoque conflitivo (MARTÍN-BARÓ, 1989b) de análise da realidade psicossocial, buscou compreender as situações de movimentação, revolta e conflito social como possível consequência das contradições da estruturação social nessa região, e não como reflexo de características naturais-temperamentais ou de personalidade (indolência, apatia, agressividade, dentre outras) da sua população.

Em síntese, o campo da PSC nasceu buscando dar respostas comprometidas e sensíveis a demandas populacionais, bem como discutindo qual seria o papel e princípios profissionais-éticos desta atuação. Os princípios que norteiam as investigações e intervenções (FREITAS, 2005, 2011; MONTERO, 2004) estão comprometidos com o atendimento das necessidades das populações e com o apoio às iniciativas de transformação social na vida cotidiana. Nesse capítulo, apresentaremos alguns dos conceitos fundamentais utilizados no campo, como processo grupal, participação e cotidiano. Ao fim, procuraremos estabelecer algumas conexões entre esses e determinadas características do envolvimento dos jovens na Primavera Secundaristas, relevantes à persecução dos nossos objetivos de pesquisa.

4.1 GRUPOS E PROCESSO GRUPAL

Ao abordarmos algum fenômeno de caráter histórico ou social, por vezes esquecemo-nos que, a despeito de conceituações e das dinâmicas internas, estamos tratando, concretamente, de um de um coletivo de pessoas realizando atividades em comum. Do ponto de vista psicossocial, essa dimensão da vida social expressa-se melhor no conceito de grupo. A conceituação de grupo se dá em oposição à simples reunião e contato ocasional entre pessoas. Concorda-se aqui que grupo tende a ser definido “como sendo uma unidade que se dá quando os indivíduos interagem entre si e compartilham normas e objetivos” (MARTINS, 2003,

p. 202), ou ainda, como “uma estrutura de vínculo e relações entre pessoas que canaliza em sua circunstância suas necessidades e/ou interesses coletivos” (MARTÍN-BARÓ, 1989b).

Lane (1984b) parte desse viés comum de definição geral mas propõe uma explicação mais ampla do conceito. Defende que a função deste não define em meros termos de definição de papéis sociais ou de local de mediação entre indivíduos e a sociedade (MARTINS, 2007). Suas duas premissas básicas para a explicação do grupo são

1) o significado da existência e da ação grupal só pode ser encontrado dentro de uma perspectiva histórica que considere a sua inserção na sociedade, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas; 2) o próprio grupo só poderá ser conhecido enquanto um processo histórico, e neste sentido talvez fosse mais correto falarmos em processo grupal. (LANE, 1984b, p. 81)

Conforme salienta Martins (2003), mais do que uma diferença de denominação, assumir a perspectiva de processo grupal implica em, primeiramente, entender o grupo como experiência histórica, fruto das relações e dinâmicas que ocorrem no cotidiano. Por outro lado, o grupo também é *locus* que traz para a experiência presente dos participantes os aspectos gerais da vida social, mas também as próprias contradições presentes na sociedade. Daí o duplo aspecto de incoerências e potencialidades a ser considerado quando da análise de qualquer processo grupal.

Lane (1984b) destaca que os grupos surgem e tendem a existir dentro das instituições já operantes em nossa sociedade, tais como a escola (como no caso do movimento de ocupação), a família, as corporações, o Estado, dentre outras. E, que, ainda, precisa assimilar em seu funcionamento as histórias de vida (ou trajetórias pregressas) dos seus membros, de modo a “condensá-las” dentro dos papéis e funções necessárias ao funcionamento grupal.

A importância que Lane (1984b) atribui aos processos grupais decorre, portanto, da profunda relação dialética (síntese) por eles proporcionada na relação entre indivíduo (pessoa) e sociedade (coletividade) – e, conseqüentemente, para a dimensão psicossocial da realidade. Isso porque

Dentro do grupo ocorre uma *dupla negação*, necessária para o processo de formação da consciência. Num primeiro momento, o indivíduo – considerado como espécie – nega essa condição ao formar, entrar e constituir um grupo, afirma e reafirma sua identidade, opondo-se, negando e se diferenciando desse próprio grupo. Num segundo momento, após seu ‘eu’ ter sido afirmado, nega-o procurando eliminar ou diminuir a sua diferença em relação aos demais, e cada elemento do grupo tenta reafirmar o ‘nós’ [...]. (LANE & FREITAS, 1997, p. 296)

A partir desse enfoque relacional e dinâmico de grupo de Lane (1984b) que Martín-Baró (1989b) propôs três parâmetros essenciais na análise dos grupos: o poder do grupo em relação aos demais; a atividade grupal e sua significação social; e a identidade do grupo.

Martín-Baró (1989b) irá entender o parâmetro do poder como a disposição favorável de recursos que permite aos grupos impor seus interesses a outros no contexto das relações sociais. No que diz respeito ao parâmetro da atividade, Martín-Baró (1989b) faz a distinção entre as dimensões externa e interna da atividade grupal, sendo a primeira aquela voltada a afirmação da identidade grupal a outros grupos ou à sociedade, e a segunda relacionada à satisfação de objetivos pessoais ou comuns dos membros do próprio grupo.

Quanto à identidade do grupo, o autor (MARTÍN-BARÓ, 1989b) considera inicialmente os aspectos da formalização organizativa, que diz às condições ou normas para se pertencer ao grupo, e das relações com outros grupos e classes sociais. Um terceiro aspecto da identidade grupal, é a consciência de se pertencer a um grupo. Tal aspecto indica o sentimento de pertença do indivíduo ao grupo, que impacta na constituição da sua própria identidade.

Martins (2003) e Vieira-Silva (2019) destacam a importância das emoções no processo grupal, sobretudo no que tange a dimensão do pertencimento, uma vez que é necessário que os membros se sintam e efetivamente atuem como coletividade, possibilitando assim a identificação que mantém o grupo ativo. Entende-se, tomando o viés da Psicologia Histórico-Cultural, que as mediações sociais de cunho emocional-afetivo-volitivo estão imbricadas nos processos da linguagem, mais especificamente na dupla dimensão do significado, que articula o que é partilhado interpessoalmente e o sentido atribuído individualmente (VIGOTSKI, 2009; GONZÁLEZ-REY, 2016)

Não por acaso, Tajfel (1981) formulou o conceito de identidade social no campo da Psicologia em conexão direta ao sentimento de pertença a grupos. Sua

definição de identidade social, inclusive, é como “aquela parte do autoconhecimento derivada do reconhecimento de filiação a um (ou vários) grupo social, juntamente com os significados emocional e de valor ligado àquela filiação” (TAJFEL, 1981, p. 68).

A sua teoria da identidade social postula que os comportamentos de um indivíduo estariam situados em um *continuum* de dois extremos, quais sejam o do intergrupar, determinado pelo pertencimento aos grupos e categoriais sociais, e do interpessoal, determinado pelas relações individuais e características pessoais dos sujeitos. Do ponto de vista intergrupar, a identidade social cumpre a função de categorizar o meio social. Esta categorização ordena e reduz a complexidade do ambiente, permitindo ao indivíduo se orientar quanto ao seu lugar na sociedade (TAJFEL, 1981; ORTIZ E TORANZO, 2005).

O significado valorativo de pertença da identidade social irá variar, positivamente ou negativamente, de acordo com a diferenciação promovida com outros grupos sociais. Este é o cerne daquilo que pode ser chamado de competição social. Dito de outro modo, para que possa se realizar de modo eficaz, a identidade social deverá se diferenciar positivamente através da competição de significados com outros grupos sociais. Desse modo, é estabelecida uma oposição entre o endogrupo (*in-group*), que do ponto da identidade social representa o “nós” internamente valorizado, e o exogrupo (*out-group*), que representa o “outro” (grupos rivais ou a sociedade de modo geral) desvalorizado em benefício desta identidade própria (TAJFEL, 1981; ORTIZ E TORANZO, 2005).

A perspectiva de Ciampa (1984) busca equacionar esses princípios pela dialética, ao postular que quem somos - de uma maneira ampliada que considera a inter-relação entre o individual e o social - é a história de nossas relações e atividades nos grupos. Como história, implica em um devir de transformação constante e desenvolvimento contínuo. Sua proposta, desse modo, é da identidade social como metamorfose, entendida no movimento dialético que contesta a perspectiva essencialista e individualizada de ser humano.

Remete, portanto, a uma trajetória social no tempo, sempre em construção. A identidade para o autor, está sempre no gerúndio – ou seja, não é o ser, mas o “estar sendo”. E, como também é *práxis*, “não contempla inerte a história”, mas é capaz “[...] de se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um

sentido de história como realização de um porvir a ser feito com os outros” (CIAMPA,1984, p.73).

Em suas análises, Lane (1984b) e Lane e Quintal (1997) apontaram potencialidades e incoerências que perpassam os processos grupais, portanto, dizem respeito à possibilidade que mesmo em grupos pretensamente democráticos, progressistas ou comunitários se reproduzem hierarquias que emulam a relação de dominador-dominado estruturante das sociedades de classe, mais especificamente nos moldes da sociedade capitalista atual. Além disso, outras dificuldades de natureza organizativa podem perpassar os processos grupais, dentre elas:

a espontaneidade dos grupos; variação na quantidade e composição dos seus membros; avanços e retrocessos existentes nas diversas reuniões grupais; distanciamento que vai sendo criado entre as lideranças e os demais; hierarquias e fontes de poder diversificados que se alteram continuamente; e dificuldades e distorções comunicacionais acontecidas nas reuniões (FREITAS, 1999, p. 190).

Assim, muitos dos grupos podem estar assentados, por exemplo, em noções de divisão entre papéis de liderança e executores do trabalho coletivo, assim como podem assumir hierarquias implícitas entre os membros mais antigos do grupo detentores do saber e os neófitos destinados a aprender, dentre outras configurações de dominação possíveis. Em suas investigações, Lane (1984b) e Lane e Freitas (1997) observaram tais incoerências mesmo em organizações estudantis ou em grupos de gestão de sindicatos.

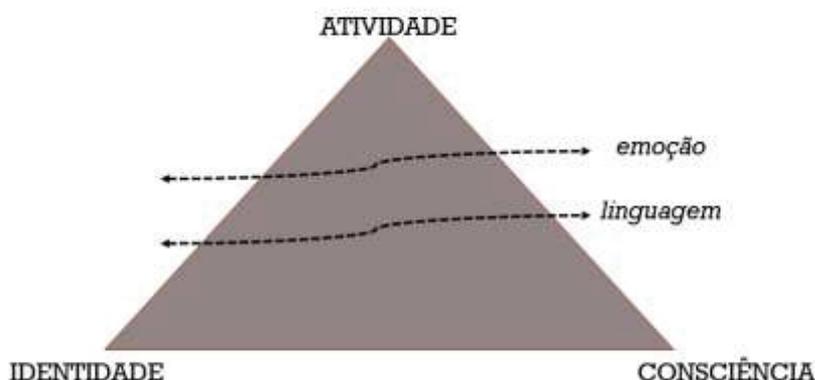
Todavia, diz Lane que o processo grupal pode levar os sujeitos

[...] se perceberem enquanto membros da sociedade, semelhantes em suas determinações históricas, abrindo mão desta individualidade institucionalizada para efetivamente assumirem uma identidade grupal e, conseqüentemente, uma ação grupal. É somente neste momento que os indivíduos no grupo poderiam ter uma ação social transformadora na sociedade em que vivem. (LANE, 1984b, p. 90)

Novo e Freitas (2007) recuperaram²⁰ o modelo paradigmático de Lane (1984b) para a compreensão dos processos psicossociais e relações grupais, sendo explícito, nele (conforme Figura 2)

a **articulação entre Atividade-Consciência-Identidade**, sendo tal articulação atravessada pelo que denominava de **Mediação Emocional-Afetiva e pelos Processos da Linguagem**, materializando-se nos diferentes Processos Grupais e nas Relações de Poder (NOVO E FREITAS, 2007, p. 32, grifos nossos)

FIGURA 2 - PROCESSO GRUPAL



FONTE: NOVO & FREITAS (2007, p. 32).

Desse modo, a dinâmica de existência do processo grupal depende de uma articulação permanente e dinâmica entre os seguintes elementos constituintes básicos (LANE & FREITAS, 1997):

- a) **identidade** social construída e movimentada pelas pessoas a partir de um estabelecimento da relação “eu *versus* outro”;
- b) **atividade** ou ações realizadas, do ponto de vista pessoal ou coletivo, no interior dessa relação;
- c) **consciência**, que pode se dar em maior ou menor grau, a respeito das possibilidades de transformação da realidade a partir dessa relação com o outro;

²⁰ A partir das aulas da Prof^a Silvia Lane no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifício Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP nos anos 1980.

- d) mediação desse processo pela **linguagem** e, conseqüentemente, pelas **emoções** (ou pela valoração-significação emocional dos envolvidos acerca das relações estabelecidas).

Novamente, essa dupla negação (tanto do individualismo quanto da determinação da estrutura social), já indicada por Lane (1984b), é que aponta as potencialidades dos grupos em processo, no sentido da participação social e da transformação da vida cotidiana. Apresentamos, em seguida, a compreensão sobre alguns conceitos nessa ligação entre cotidiano e participação, dentro do campo da PSC.

4.2 PARTICIPAÇÃO E COTIDIANO

Segundo Rozas (1992), o campo da psicologia comunitária latino-americana entende a participação como um aspecto vital da existência humana, bem como ao próprio desenvolvimento pessoal. Com efeito, para o autor, “participar é atuar junto ao outro na resolução de um problema comum, no qual o problema é fundamentalmente a vida cotidiana dos homens” (ROZAS, 1992, p. 52).

Não obstante, Rozas (1992) aponta que gradativamente a terminologia acabou sendo deslocada para um sentido institucional ou cívico, relacionado apenas à participação em determinadas instituições tradicionais ou a atividades referentes ao exercício da política nos limites da democracia representativa (votar nas eleições; ir a mobilizações de caráter de rua, contra determinadas pautas; estar presente em determinadas reuniões ou mesmo celebrações institucionais; etc.). Montero (2004) também destaca que o conceito de participação, por vezes, pode associar às dimensões comunicacional (escutar e ser escutado; produzir e obter informações) ou econômica (ter acesso a um determinado estilo de vida; a determinados bens; etc.).

Em uma perspectiva de comunidade, contudo, a participação não tem esse sentido excepcional ou oficializado, tampouco comunicativo ou de fruição econômica, mas sim está referida ao cotidiano da vida objetivamente compartilhado pelas pessoas de um determinado contexto social (ROZAS, 1992). A participação das pessoas nesse contexto se dá a partir de necessidades compartilhadas e vividas e produz transformações sociais, tanto na realidade compartilhada coletivamente quanto nos próprios participantes (ROZAS, 1992; MONTERO, 2004).

Desse modo, pela perspectiva da PSC, a participação social pressupõe

um processo organizado, livre, inclusivo, no qual há uma variedade de atores, de atividades e de graus de compromisso, que está orientado por valores e objetivos compartilhados, cuja realização produz transformações comunitárias e individuais. (MONTERO, 2004, p.109, tradução nossa).

Como benefícios e alcances da participação, Montero (2004, 2009, 2010a e 2010b) identifica uma gama de possibilidades e efeitos, como:

- a) produção e intercâmbio de conhecimento, no qual os participantes podem ser ao mesmo tempo professores e aprendizes;
- b) comunicação horizontal e direta entre os participantes;
- c) mobilização dos processos de conscientização e desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica, bem como de incremento da colaboração e solidariedade;
- d) desenvolvimento e fortalecimento do compromisso social, desenvolvendo e fortalecendo assim a própria comunidade envolvida;
- e) fomento à criatividade (novas ideias e novas formas de fazer) e à transformação da realidade compartilhada.

Montero (2004, 2010a) identifica também alguns elementos que podem redundar, por outro lado, em dificuldades para a participação. Um primeiro deles se dá pela inserção dos participantes em uma determinada cultura prévia, trazendo consigo determinadas tendências de natureza ideológica, que podem expressar interesses conflitantes aos demais para a mobilização. As filiações de cunho político-social-partidário (ou seja, a determinados partidos, movimentos sociais ou coletivos) dos participantes são apontadas como outro aspecto dificultador, na medida em que podem trazer para o âmbito da participação um divisionismo decorrente de rivalidades, disputas de poder e antagonismos prévios. Um último grupo de dificuldades encontradas diz respeito, ainda, à relação da comunidade interna com membros exteriores, que podem significar a exclusão dos participantes não alinhados, bem como a tomada de decisões de fora para dentro, pela cooptação de setores comunitários.

Ainda conforme Montero (2004, 2010a), a participação é indissociável da noção de compromisso: ou seja, daquilo que define como a consciência e

sentimento de responsabilidade com o trabalho e com os objetivos do grupo, motivando os participantes a responderem e a atuarem no sentido das pautas coletivas. O compromisso é um forte elemento motivador da ação, incentivando os participantes a continuar mesmo quando as dificuldades os impelem a abandoná-la.

Não obstante, na dimensão prática da **participação-compromisso**, diferentes níveis entre esses polos podem ser estabelecidos. Eles não são pré-determinados e podem variar muito no processo de trabalho em grupo ou do movimento social. Montero (2004) identifica 7 “círculos” ou níveis fundamentais da participação- compromisso:

1. Núcleo de máxima participação ou compromisso.
2. Participação frequente e alto compromisso.
3. Participação específica e médio compromisso.
4. Participação esporádica e baixo compromisso.
5. Participação inicial ou tentativa, baixo compromisso [...].
6. Participação tangencial, compromisso indefinido [...].
7. Curiosidade positiva ou amável. Não há compromisso. (MONTERO, 2004, p. 118, tradução nossa)

Nas palavras da autora, os círculos-níveis de participação-compromisso acima mencionados podem ser definidos na seguinte sequência:

[1][...] o dos líderes comunitários, membros de grupos organizados ou de movimentos internos em prol de alguma transformação ou de solução de algum problema. Costumo chamá-los de ‘ponta de lança’. Neles se encontra a máxima participação e o maior compromisso. [...]

[2] No círculo seguinte estarão os membros dos grupos organizados que não dirigem, mas participam de todas as atividades. [...]

[3] O terceiro círculo corresponde a pessoas que não pertencem aos grupos organizados, mas que participam consistentemente das atividades que estes dirigem. [...]

[4] Logo após vêm aqueles que participam esporadicamente em algumas atividades mais ou menos motivadoras segundo seus interesses ou preferências; [...]

[5] em continuação, os que não atuam diretamente, mas contribuem facilitando de alguma maneira o trabalho dos outros (dão dinheiro, materiais, prestam algum serviço, fazem chamadas telefônicas, cuidam das crianças, etc.);

[6] seguem os que aprovam o que se faz e mostram sua simpatia frente aos trabalhos;

[7] os que observam com aprovação. (MONTERO, 2004, p. 118, numeração e tradução nossas)

No contexto comunitário e de mobilização social, todos os níveis supramencionados, mesmo os mais baixos, acabam tendo alguma importância ou colaborando para consecução dos objetivos comuns. A participação, além de estar vinculada dialeticamente ao compromisso, está implicada diretamente em uma dinâmica que leva à transformação pessoal, mais especificamente ao fortalecimento dos participantes. Na definição de Monteiro, fortalecimento é

O processo mediante o qual os membros de uma comunidade ou um grupo [...] desenvolvem conjuntamente capacidades e recursos para controlar sua situação de vida (em um momento específico): atuando de maneira comprometida, consciente e crítica, para alcançar a transformação das condições que julgam negativas ou que devem ser modificadas segundo suas necessidades e aspirações, transformando-se ao mesmo tempo em si mesmos. (MONTERO, 2006, p. 72, tradução nossa).

Para a PSC o fortalecimento comunitário tem um sentido distinto do anglicanismo “empoderamento” (*empowerment*). O conceito é encontrado pela primeira vez, na década de 1980, na obra do psicólogo comunitário estadunidense Julian Rappaport. Expressava, em seu sentido original, uma dimensão tanto pessoal quanto coletiva de domínio e controle sobre as próprias vidas. Na década de 1970, contudo, a psicologia latino-americana já trabalhava com as categorias de fortalecimento e potencialização (MONTERO, 2006, 2009).

Enquanto o empoderamento se colocou gradativamente dentro de um escopo individualista da autoestima e do *self-made* intrasubjetivo, o fortalecimento está referido ao grupo ou comunidade, que “fornece uma dimensão de pertencimento social e dá um sentido à vida das pessoas em seu cotidiano”

(FREITAS, 2008). É capaz, também, de potencializar capacidades, mas dirigidas à obtenção e gerenciamento dos recursos que permitam a promoção do bem-estar coletivo e à transformação social, superando relações de submissão, opressão e exploração (MONTERO, 2009). Além de estar relacionado à participação, fortalecimento comunitário apoia-se em outros princípios fundamentais, como:

[...] a **consciência**, que permite superar as formas de entendimento negativas ou desmotivadoras, tais como a alienação, a ideologização e a passividade; o **exercício do controle** por parte da comunidade; o **poder**, que acompanha o controle; a **politização**, considerada como a ocupação do espaço público e a consciência dos direitos e deveres inerentes à cidadania [...]; a **autogestão**, que supõe o envolvimento entre a comunidade e seus processos de transformação [...]; o **compromisso**, que imprime à ação o respeito e a consideração pelos outros, pela comunidade e por si mesmo; a **evolução e crescimento individual** que permite empregar as próprias capacidades, gerando novas expressões e desenvolvendo as que se têm em função dos interesses comunitários que beneficiam a todos; e, finalmente, uma forma de **identidade social** que supõe uma identidade comunitária marcada pelo que se conhece na literatura como sentido de comunidade. (MONTERO, 2009, p. 616, tradução nossa, grifos nossos)

Tendo como base os trabalhos de Vásquez Rivera (2004 apud MONTERO, 2010b) e sua concepção de refortalecimento, Montero (2009, 2010b) irá postular que o fortalecimento comunitário se inicia sempre na *práxis* psicopolítica, compreendendo também os processos de conscientização e de promoção de emoções positivas, e refletindo-se no exercício de direitos civis e sociais no espaço público. A noção de *práxis*, tomada do materialismo histórico, vincula as dimensões da participação-compromisso e do fortalecimento, portanto, aos acontecimentos ocorridos na vida concreta das pessoas, na relação dialética entre prática e consciência.

A obra de Agnes Heller – discípula do filósofo marxista György Lukács - foi um referencial para a PSC nesse sentido. Seu objetivo fundamental foi compreender as formas objetivas e particulares nas quais ocorrem os processos de reprodução (e, eventualmente, de transformação) da vida. Para tanto, utilizou a categoria de **cotidiano**.

Segundo Heller (1987), podemos dizer que a vida cotidiana representa a sucessão aparentemente caótica de acontecimentos justapostos ou contínuos nos quais os seres humanos reproduzem objetivamente (ou “objetificam”) seu modo de vida. Nas palavras da autora

A vida cotidiana é o conjunto das atividades que caracterizam as reproduções particulares criadoras da possibilidade global e permanente da reprodução social. Não há sociedade que possa existir sem reprodução particular. E não há homem particular que possa existir sem sua própria auto-reprodução. Há em toda sociedade, portanto, uma vida cotidiana: sem ela não há sociedade. O que nos abriga, ao mesmo tempo, a concluir conclusivamente que todo homem – qualquer que seja o lugar que ocupe na divisão social do trabalho – tem uma vida cotidiana. (HELLER, 1982, p. 9).

Heller (1982) aponta que os seres humanos, desde o nascimento, possuem uma vida cotidiana. O processo de amadurecimento, nesse sentido, corresponde à assimilação das habilidades necessárias ao exercício da vida cotidiana em sociedade. A partir dessa assimilação, a vida cotidiana se apresentará como a vida do indivíduo, sendo essa particularidade social expressa nos princípios de unicidade e de irrepetibilidade das experiências vivenciadas pelo eu. Por outro lado, o ser humano também é um ser genérico, um membro da espécie humana que vive a partir de relações estabelecidas coletivamente com o(s) outro(s). A autora postula, dessa forma, que a estrutura da vida cotidiana se caracteriza pela coexistência entre particularidade e genericidade (ou do indivíduo particular *versus* o ser humano genérico) (HELLER, 1982).

Por sua vez, o tempo cotidiano predominante é sempre o tempo **presente**.. Para a autora, há uma diferença fundamental entre os “tipos” de temporalidade cotidianos, ou, dito de outro modo

O presente ‘separa’ o passado do futuro: na consciência cotidiana as dimensões temporais servem também para a orientação prática. Nesse sentido o **finito** (o que já não atua sobre o presente) se distingue do **passado** (que ainda atua no presente), seguem logo o presente, portanto, o **incerto** (para onde se movem nossos objetivos) e, finalmente, o **imprevisível**. (HELLER, 1987, p. 385, grifos nossos)

Uma das características da percepção do tempo na vida cotidiana diz respeito, justamente, a sua irreversibilidade, ou seja, no fato de acontecimentos, decisões e sentimentos do passado não podem ser alterados no “agora”, tendo que ser incorporados intrasubjetivamente de alguma forma à vida presente (seja como arrependimento, nostalgia, trauma, idealização, etc.). Ademais, a passagem do tempo vivido tem como uma das suas principais funções a **memória** dos acontecimentos ou momentos marcantes, sendo que

O tempo da memória é a mais subjetiva das experiências interiores temporais. O que eu revivo, com efeito é irreversível, a recordação é simplesmente um momento desta irreversibilidade, e objetivamente não é nada mais. O tempo vivido é, portanto, subjetivo porque é meu tempo, cada pessoa tem um tempo vivido distinto. Porém, não é preciso acreditar que os contatos sociais não influenciem no tempo vivido dos sujeitos particulares. Quanto mais numerosos são os feitos importantes, quanto mais ricos de conteúdo são os contatos humanos (relações), quanto mais iniciativa individual, ação autônoma, reflexão é requerida aos homens pelo mundo, tanto mais 'denso' será o mundo interior dos particulares [...], tanto mais tempo viverão os particulares no curso do mesmo fragmento de tempo. (HELLER, 1987, p. 393, tradução nossa)

Heller aponta que, do ponto de vista da consciência, uma das características básicas da estrutura da vida cotidiana diz respeito à unidade imediata entre pensamento e ação (HELLER, 1982). Isso corresponde a que apenas “parte” da *práxis* humana – caracteriza, em sua totalidade, pela prática transformadora da realidade e a consciência acerca dessa prática – esteja presente na cotidianidade.

Desse imediatismo entre pensamento e ação, decorrem muitas dos elementos característicos da própria vida cotidiana, enunciados por Heller (1982), tais como: espontaneidade; pragmatismo de pensamento; economicismo; juízo provisório; ação orientada por precedentes; ultrageneralização dos fatos; mimese (imitação); e entonação (performance) (HELLER, 1982). Quando tais elementos se tornam absolutos, ou seja, quando os indivíduos não têm mais margem para movimentar-se, no nível da consciência, acima desse imediatismo e urgência da sua vida particular, dados pela própria configuração dos modos de produção, ocorre o que a autora irá chamar de alienação da vida cotidiana. Para Heller, “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação” (HELLER, 1982, p. 37).

Na tradição marxista, a alienação remete à divisão social do trabalho e às relações de dominação presentes no interior da sociedade, que permitem o controle das condições de vida de uns em benefício outrem (MARX, 2008). Para muitos – sobretudo para aqueles nas posições sociais e regiões mais desvalorizadas e periféricas - os produtos do trabalho se apresentam como estranhos à sua própria criação, assim como a própria organização das atividades produtivas foge absolutamente à sua determinação. A alienação implica, assim em algum grau de desconexão entre o mundo interior subjetivo (de representações e consciência de si) e das determinações concretas objetivas que o produz (LANE, 1984b; MONTERO, 1999). Essa desconexão, sobretudo por compreender a atividade laboral, produz o

efeito psicossocial da dissociação entre um tempo alienado – considerado aversivo, de não vivência – e um suposto tempo “livre” (ADORNO, 2002) no qual os sujeitos acreditam retomar algum protagonismo sobre suas vidas. Irrompe também sentimentos de apatia, fatalismo e desvalorização pessoal em suas vidas cotidianas (MARTÍN-BARÓ, 1986; MONTERO, 1999)

O campo da PSC ampliou posteriormente essa discussão ao buscar definir e combater aquilo que foi chamado de “naturalização da vida cotidiana” (MONTERO, 2003, 2004; FREITAS & OLIVEIRA, 2012). Essa naturalização opera no sentido de apresentar ideologicamente as dificuldades enfrentadas pelas populações em seu dia-a-dia como resultados naturais, a-históricos e imutáveis da realidade social.

Entende-se que, se a experiência de um cotidiano é inevitável à própria existência social, os fracassos e êxitos obtidos pelos sujeitos, no seu dia-a-dia, podem variar imensamente conforme sua pertença a um determinado grupo ou contexto social. Essa realidade é de natureza história e, portanto, sujeita à mudança. Um dos pressupostos do trabalho comunitário apregoados pela PSC diz respeito à comunidade

[...]apoderar-se do conhecimento histórico sobre a vida social dos diferentes grupos e comunidades, compreendendo, assim, a vida dessas pessoas, seja nos seus problemas cotidianos, seja nas suas possibilidades de enfrentamento, seja na construção de possíveis ações coletivas e comunitárias (FREITAS, 2018, p. 100)

Em outras palavras, tem-se como objetivo uma politização da vida cotidiana (FREITAS, 2015) e de “radicalização da democracia” (FREITAS, 2018). Estas, por sua vez, só são possíveis através de ações de problematização e desnaturalização (MONTERO, 2004) dos mecanismos (muitas vezes sutis) de exploração e opressão que afetam determinadas comunidades e grupos sociais.

4.3 PSC E PRIMAVERA SECUNDARISTA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

À guisa de conclusão, buscaremos aqui aproximações entre as categorias discutidas e algumas das características de destaque da Primavera Secundarista²¹. Um item inicial para análise diz respeito à própria configuração do movimento social

²¹ Cujas definições e classificações podem ser mais bem observadas no capítulo anterior (3).

– genericamente, a literatura consultada costuma identificar os participantes a partir de adjetivações como “estudantes”, “secundarista” e “ocupações”. Na realidade concreta, o que existiam nas escolas ocupadas eram grupos, com um variado número de participantes²², tocando o movimento, dentro das suas possibilidades, e a partir das suas próprias ocupações.

Seria precipitado e incoerente com o referencial adotado indicar, de modo generalizado, a existência, ou não, de processos grupais nas ocupações. Todavia, os resultados das pesquisas realizadas acerca da Primavera Secundarista vão ao encontro de alguns elementos constituintes dos processos grupais para a PSC, ao revelarem a potencialidade da mobilização coletiva nas escolas ocupadas, no sentido da constituição de sujeitos sociais capazes de reivindicar direitos e opor-se a políticas governamentais excludentes.

Além disso, os secundaristas mostraram-se capazes de superar, em grande parte, a suposta alienação e apatia atribuídas à juventude contemporânea, indo no sentido da participação orientada à mudança da realidade, a partir da instituição escolar. As ações realizadas, de caráter social ou coletivo, foram capazes de ressignificar a estrutura institucional, dando protagonismo àqueles que, antes, sentiam-se incapazes de se fazer ouvir no interior das escolas.

A Primavera Secundarista adotou um modelo de poder distribuído e de autogestão a partir de cada grupo, incentivando a ação direta e rompendo assim com a lógica da representação, da burocracia e da “vanguarda” tão tradicionais no movimento estudantil. Considere-se que, na prática, nem sempre as orientações do *Como ocupar um colégio?* foram seguidas à risca, existindo também ocupações com líderes e com funções bem definidas entre seus membros. Ainda assim, o exercício do poder se deu em uma escala local, em um ambiente que se mostrou propício a aceitar e acolher a diversidade de aspirações e posicionamento dos participantes. Na institucionalidade presente na democracia representativa, é esperado o estabelecimento de líderes ou representantes capazes de conduzir, “por cima”, a identificação das necessidades, a negociação das pautas e a direção a ser adotada pelos movimentos - às bases, caberia no máximo a aprovação das ações a serem tomadas, a escolha entre opções já determinadas e o eventual recebimento de

²² A literatura tende a mencionar números entre 25-40 participantes, mas existem referências a grupos de mais de 50 secundaristas em uma mesma ocupação. Na nossa própria pesquisa, a variação vai de 5 até 70 participantes relatados pelas(os) participantes.

benefícios concernentes à participação. Como indicado em Freitas (2015), um dos desafios à participação comunitária é, justamente, ir para além desta institucionalidade, encontrada em grupos e movimentos sociais como entidades estudantis, sindicatos, partidos políticos e instâncias parlamentares.

A recusa do movimento em aceitar que os colaboradores externos “passassem à frente” – malgrado algum possível sectarismo ou radicalismo dos secundaristas independentes – indica-nos a busca por outro tipo de envolvimento e participação. Os resultados consultados na literatura sobre a Primavera Secundarista também indicaram uma variabilidade de níveis de participação-compromisso entre os estudantes, desde aqueles que tomavam a frente das ocupações escolares, passando semanas a fio naquele espaço, dia e noite, aos que apoiavam e acompanhavam o movimento de maneira intermitente, se valendo das redes sociais e do apoio virtual pelos canais da internet. Contudo, dentre os mais envolvidos, verifica-se um alto nível de compromisso com o coletivo das ocupações, levando participantes extremamente jovens a enfrentarem uma forte oposição e uma extensa gama de adversidades-desafios com vistas ao sucesso da causa.

Tal comprometimento, ainda segundo a revisão de literatura, levaria, depois do fim do movimento, a um considerável desgaste do ponto de vista emocional dos participantes (GROPPO et al, 2019; SALLAS & GROPPO, 2022). Por outro lado, seria consistente o bastante para que, mesmo diante da derrota conjuntural das pautas, os participantes não manifestassem, de imediato, quaisquer arrependimentos pelos sacrifícios em prol das ocupações

Nas escolas ocupadas, era mandatário estabelecer uma programação de vida, uma nova rotina de atividades escolares, a fim de preencher o tempo do “agora”, em que permaneceriam coletivamente (alguns de modo integral), por semanas ou meses, naquele ambiente educacional. Havia, contudo, uma grande diferença qualitativa: seus cotidianos escolares eram guiados, agora, pelos seus próprios interesses e determinações – algo, até então, inédito em sua experiência discente. A publicização da vida diária nessa “nova escola”, materializada nas ocupações da Primavera Secundarista, servia como elemento de mobilização e cooptação da opinião pública em benefício do movimento.

Essa desalienação da vida cotidiana remete-nos aos processos de conscientização apregoados pela Educação Popular, de forte influência no campo da PSC (FREITAS, 2007). A educação libertadora e os processos de

conscientização devem se dar a partir do que é experienciado pelos participantes. A própria concepção dos chamados “temas geradores” parte do pressuposto de que, a partir das necessidades e interesses significativos, mas também recorrentes, é que se educa para a leitura crítica do mundo. A efervescência artística e performática nas escolas ocupadas também nos remete, desse modo, a uma versão dos “círculos de cultura” freireanos.

O contexto de luta social na qual os participantes estavam inseridos parece ter sido determinante no tipo de conhecimento ambicionado (direitos humanos, cidadania, movimentos sociais, educação emancipadora, identidade de gênero e étnico-racial, etc.), voltado à formação integral de sujeitos críticos. Muitos resultados da literatura sobre as ocupações apontam-nos que as iniciativas de autoformação tiveram, como resultado nos grupos e nos participantes individuais, características que também poderiam ser explicadas à luz da categoria psicossocial de fortalecimento comunitário.

O fortalecimento implica também na constituição de uma identidade (ou de uma autoimagem ao mesmo tempo coletiva e pessoal) comunitária: sem negar a dimensão propriamente sociológica, nos parece que esse é um dos principais motivos, do ponto de vista psicossocial, para que as questões de orientação sexual, gênero e raça tenham ganhado proeminência no interior das ocupações. O sentimento de pertença, referenciado pela participação em um grupo, fez que muitos participantes se sentissem, enfim, acolhidos e fortalecidos para serem quem realmente são - algo que a escola tradicional, até então, tinha falhado em lhes proporcionar.

5 MÉTODO

[...] a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver [...]

(Karl Marx, no Prefácio à Contribuição à crítica da Economia Política)

5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com a utilização de entrevistas semi-estruturadas. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha por excelência com fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, tais como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nesse sentido, entendemos como Castro (2006) que o processo de pesquisa qualitativa é muito mais indutivo do que o das pesquisas quantitativas, com uma abordagem do tema de forma mais aberta – o que Günther (2006) irá chamar de “princípio da abertura”.

Assumimos, uma perspectiva epistemológica dialética (TRIVIÑOS, 1987), na qual o conhecimento científico é produzido na inter-relação transformadora entre teoria-prática e subjetividade-objetividade.

Na direção definida por Alves-Mazzotti (2001), defendemos, todavia, que posicionar-se eticamente e politicamente a favor da participação da juventude, da transformação da sociedade e da libertação e autonomia pessoais não significa apenas “dar voz” acriticamente àqueles que lutam. É preciso também “identificar regularidades, relações ou categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 43).

Creswell (2007, p. 202) postula que as pesquisas nesse enfoque são feitas “em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos”. Do ponto de vista atual, não há mais como ir diretamente ao campo – algo feito por inúmeros trabalhos consultados em nossa revisão de literatura – das escolas ocupadas por estudantes secundaristas, uma vez que tratamos de um movimento social ocorrido no período de 2015-2016. Trata-se, portanto, de uma investigação *ex-post-facto*.

Sigelman (1984) aponta que as pesquisas de tipo *ex-post-facto* podem se confundir com as pesquisas descritivas, uma vez que, a despeito das conexões com um evento pregresso, cabe ao pesquisador descrever determinados fatos

observados. No nosso caso, de fato, a conexão com a Primavera Secundarista não pode esconder o fato de que, na prática, procuraremos um relato da complexidade da situação de vida cotidiana dos participantes do movimento e dos aspectos nela envolvidos. Isso também nos aproxima de uma pesquisa do tipo descritivo, conforme definição de Triviños (1987).

5.2 PARTICIPANTES

Foram entrevistados(as) doze participantes, sendo oito mulheres e quatro homens, que participaram do movimento de ocupação de escolas no final do ano de 2016. Utilizou-se o critério de saturação temática nos dados coletados, para determinar o número exato dos(as) entrevistados(as). Dentre os participantes, todos eram estudantes secundaristas de escolas da rede estadual de educação, na região metropolitana de Curitiba, quando da Primavera Secundarista.

5.2.1 Critérios para seleção de participantes

Todos os(as) estudantes selecionados participaram ativamente da ocupação de escola ocorrida na 2ª Onda da Primavera Secundarista. Como se passaram cerca de seis anos do movimento, no momento da realização das entrevistas os estudantes tinham entre 20 e 25 anos, tendo o atingido a maioridade civil e podendo, dessa forma, ter autonomia direta no aceite/concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Duas linhas estratégicas foram utilizadas para se chegar aos(as) participantes. A primeira envolveu o contato com especialistas ou pessoas que realizaram investigações prévias sobre a Primavera Secundarista no contexto da região metropolitana de Curitiba. Com isso, dentro dos padrões éticos de pesquisa vigentes, buscou-se uma mediação para contato com potenciais participantes desta pesquisa. A segunda estratégia buscou aproximação com professores da rede estadual de educação, docentes em sala de aula em 2016, e que ainda tivessem contato com participantes daquele período.

Nessa segunda linha estratégica, realizamos conversas em pelo menos 4 oportunidades com docentes da rede estadual de ensino. Além da indicação dos *ex-secundas*, nosso interesse também era entender, por uma dimensão externa, o

contexto das ocupações estudantis de seis anos atrás e, eventualmente, captar situações e elementos que pudessem ser significativos para seleção de participantes. Julgamos que tais conversas com esses(as) professores(as), que poderíamos considerar “informantes” de pesquisa, fossem úteis para conseguirmos atingir esses objetivos.

Esses(as) informantes compartilharam contatos de ex-secundaristas que redundaram, ainda que indiretamente, nos(as) participantes da pesquisa. Em alguns casos, os(as) informantes(as) ajudaram na mediação de contato com os ex-*secundas*, minimizando possíveis estranhamentos que esse tipo de aproximação poderia causar. Os(as) próprios(as) participantes da pesquisa, depois de entrevistados, por vezes forneceram contatos de colegas de ocupação.

Os contatos inicialmente obtidos foram, fundamentalmente, por meio das redes sociais *Whatsapp* e *Instagram*. Usamos nosso perfil pessoal para, por meio dessa, fazer breve explicação dos objetivos da investigação e convidá-los(as) à participar, conforme interesse e disponibilidade. Cerca de 50 pessoas foram contatadas dessa forma. Cerca da metade chegou a nos dar resposta, em algum momento. Uma maior parte, contudo, indicou dificuldades de tempo para realizar a entrevista

Como veremos, os dilemas enfrentados pela falta de tempo, decorrentes da inserção acadêmica e profissional desses(as) jovens, também vai ser um componente da vida cotidiana atual dos(as) participantes selecionados(as). Houve também um considerável número de manifestações que expressavam alguma desconfiança sobre a iniciativa de retomar esse tema anos depois (algo compreensível pela dimensão repressiva contra a 2ª onda da Primavera Secundarista), ou, mais raramente, algum cansaço e indisposição para voltar a esse assunto.

Nessas oportunidades foi feita apresentação dos pesquisadores, dos objetivos da pesquisa e verificação quanto o interesse de participação. Somente com a confirmação do entendimento dos procedimentos a serem realizados e desse interesse de participação, é que foram iniciadas tratativas oficiais para a realização das entrevistas. Depois desse primeiro contato e da indicação de interesse, chegou-se ao total de 12 participantes, tendo sido incluídos(as) participantes de 9 escolas diferentes da região metropolitana de Curitiba.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A entrevista semi-estruturada foi escolhida como instrumento de coleta de informações, tratando-se de “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997 *apud* BONI & QUARESMA, 2005, p. 72).

. A escolha pela entrevista semi-estruturada ou em profundidade se deu pela possibilidade de aprofundar temas, elucidar dúvidas ou direcionar perguntas específicas conforme as características do entrevistado e conteúdos abordados (BONI & QUARESMA, 2005).

Em consonância com nossos objetivos, estruturamos nosso roteiro de entrevista em 4 eixos principais (Apêndice I), quais sejam:

- a) Memórias da Primavera Secundarista;
- b) Fazer parte do movimento;
- c) Caracterização dos entrevistados(as) e da vida atual;
- d) Finalização – perspectiva de futuro e questões complementares.

5.4 PROCEDIMENTO

Após o levantamento dos jovens a serem entrevistados, o contato inicial foi feito pelo envio de mensagem pelas redes sociais. Nesse contato foi feita a apresentação da presente pesquisa e seus objetivos, e também foi feita a solicitação de anuência para participação em entrevista. Nos casos nos quais houve a concordância, a entrevista foi marcada em dia, hora e local a definidos junto ao entrevistado, de acordo com a sua disponibilidade.

No dia e hora marcados para entrevista, foram novamente expostos os objetivos da pesquisa, além da importância do entrevistado no desenvolvimento da mesma. Foi verbalmente ao entrevistado a garantia de anonimato e o sigilo das suas respostas. Antes do início da sua entrevista foi fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice II) para leitura, assinatura ou manifestação de acordo, no caso de concordância. Foi solicitada a autorização para que a entrevista seja gravada – em todos os casos, essa autorização nos foi dada. Os entrevistados

foram ainda informados que o tempo previsto para aplicação do instrumento é de cerca de 60 minutos.

Quando confirmada a participação, perguntávamos aos(às) participantes sobre a melhor forma de realização da entrevista. A quase totalidade manifestou preferência (quando não exigência) pela entrevista *online*, justificada pela praticidade e aproveitamento do tempo. Desse modo, 11 das 12 entrevistas foram realizadas utilizando-se o aplicativo *Google Meet*. Apenas um dos participantes preferiu a realização de entrevista pessoalmente. O encontro para a entrevista aconteceu em uma lanchonete perto do seu serviço, na região central de Curitiba. As entrevistas mais curta e mais longa duraram, respectivamente, 40 e 74 minutos. As demais entrevistas tiveram uma duração entre 45 e 60 minutos.

As entrevistas semi-estruturadas foram todas transcritas. O conteúdo das anotações e gravações será mantido em rigoroso sigilo e destruído após cinco anos do término da pesquisa.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para participação, foram dadas as seguintes garantias éticas aos participantes da pesquisa:

- a) Contato prévio informando o tema e objetivos da pesquisa, possibilitando ao possível participante decidir previamente se deseja, ou não, participar do estudo;
- b) Antes da realização do estudo, garantia do anonimato daqueles que desejam participar, assim como do sigilo das informações que forem obtidas;
- c) Garantia de entendimento, por parte do participante, de que a sua participação na pesquisa não lhe trará prejuízo (como a publicização indesejada de fatos passados) à sua vida atual;
- d) Leitura e assinatura do TCLE pelo participante antes da realização da entrevista;
- e) Interrupção ou suspensão da entrevista em caso de qualquer desconforto emocional do participante;

- f) Disponibilização dos contatos dos pesquisadores durante a pesquisa, para qualquer situação que se faça necessária;
- g) Devolutiva dos resultados obtidos pela investigação a todos os participantes, em linguagem acessível e de fácil compreensão.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em Ciências Humanas e Sociais da UFPR, sendo protocolado também na Plataforma Brasil. Foi aprovado em 07 de dezembro de 2022.

6 RESULTADOS

*Só depois de muito tempo, comecei a refletir
Sobre os meus dias de paz
E os meus dias de luta
(Ira! – Dias de Luta)*

Apresentamos, no presente capítulo, a organização dos principais resultados obtidos pelas entrevistas realizadas. Iniciamos com uma breve exposição das características e trajetórias dos(as) doze entrevistados(as).

De acordo com os eixos principais presentes no roteiro de entrevista semi-estruturado (ver Apêndice I), segue-se: a sistematização das opiniões, concepções e posicionamentos desses participantes a respeito do movimento de ocupação, quando eram secundaristas; sobre sua entrada e participação no mesmo; sobre as lembranças que destacam e as apreciações que fazem sobre isso e os impactos na vida atual. Como adicional, apresentaremos também a perspectiva que têm do futuro, ou daquilo que desejam para si e para as pessoas em seu entorno.

6.1 CARACTERIZACAO GERAL

6.1.1 Participantes

Das(os) doze participantes selecionadas(os), oito participaram do movimento em escolas de municípios da região metropolitana – sendo quatro em Colombo, três em São José dos Pinhais, uma em Campina Grande do Sul – PR – e quatro na capital Curitiba (Quadro 2). As idades atuais variam de 20 a 25 anos. Conseqüentemente, à época das ocupações, as(o)s participantes tinham entre 14 e 19 anos. Quando da eclosão da 2ª onda da Primavera Secundarista, apenas uma das participantes havia concluído o ensino médio, sendo que as(os) demais cursavam essa etapa no 1º, 2º ou 3º anos.

No que diz respeito ao gênero, foram entrevistadas(os) oito mulheres e quatro homens. Ainda que a seleção de participantes não tenha buscado qualquer tentativa de representação amostral de uma população, essa composição dialoga com um perfil majoritariamente feminino de participantes da Primavera Secundarista, algo já sugerido pela literatura (GROPPO ET AL, 2021; GROPPO & SILVA, 2022).

Dentre as manifestações livres, que ocorreram no contexto das próprias perguntas realizadas durante as entrevistas, cinco (três homens e duas mulheres) manifestaram estarem em um relacionamento heterossexual e três (todas mulheres) em um relacionamento homoafetivo. Uma das entrevistadas identificou-se como negra.

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Data Entrevista	da	Nome ²³	Idade	Gênero	Cidade
13/12/2022		Francisco	23	Masculino	Colombo – PR
13/12/2022		Antônio	23	Masculino	Colombo – PR
16/12/2022		Rita	24	Feminino	Colombo – PR
22/12/2022		Tomas	22	Masculino	São José dos Pinhais – PR
28/12/2022		Bento	23	Masculino	Colombo – PR
29/12/2022		Dulce	22	Feminino	São José dos Pinhais – PR
20/01/2023		Cecilia	25	Feminino	São José Dos Pinhais – PR
24/01/2023		Micaela	23	Feminino	Campina Grande do Sul – PR
26/01/2023		Joana	22	Feminino	Curitiba – PR
27/01/2023		Barbara	20	Feminino	Curitiba – PR
27/01/2023		Eloísa	22	Feminino	Curitiba – PR
06/02/2023		Luzia	22	Feminino	Curitiba – PR

FONTE: os autores (2023).

Quanto ao perfil das escolas ocupadas, pode-se dizer que a maioria das(os) participantes frequentou escolas situadas na periferia. Isso se aplica às (aos) oito participantes de escolas de municípios da região metropolitana, de modo geral mais afastados das regiões centrais e nobres da capital e que, por isso, são majoritariamente suburbanos ou periféricos no contexto local. Duas outras participantes estudavam na mesma escola pública central com perfil de classe média – e uma outra participou dessa mesma ocupação como “estrangeira”, uma vez que estudava em uma escola particular próxima do local. Uma das participantes

²³ Os nomes utilizados aqui são fictícios. Valemo-nos da nossa heterodoxa vivência da fé católica, para decidir atribuir às(aos) participantes nomes de santas(os).

estudava em uma escola pública tradicional ou prestigiosa de Curitiba, que seleciona seus ingressos por processo seletivo.

6.1.2 Trajetórias pessoais no pós-ocupação

Considerando o período que vai do pós-ocupação até os dias atuais, pode-se dizer que nossas(os) participantes vivenciaram situações de vida bastante díspares, a despeito dos elementos estruturais comuns. **Francisco** participou de uma ocupação de escola no município de Colombo, depois de sensibilizado pelas palestras e discussões coletivas que abordavam as incoerências das propostas da PEC do Teto de Gastos e da MP do Novo Ensino Médio. Aluno do 3º ano, também sentia que o movimento, em sua escola, precisava de ajuda na organização diária e um pouco mais de calma e maturidade no processo decisório. Considerando poder ajudar nesses aspectos, participou ativamente, do início ao fim, das atividades de ocupação na sua escola. Esteve presente, inclusive, em uma iniciativa de ocupação da Câmara de Vereadores do município, como forma de visibilizar as pautas da Primavera Secundarista.

No pós-ocupação vivenciou muito pouco a volta à normalidade na escola, porque estava em vias de se formar no ensino médio. Como muitos jovens periféricos, lançou-se imediatamente na inserção no mercado de trabalho, tendo ocupado postos em empresas de comunicação e telefonia. Somente depois de alguns anos conseguiu prestar o vestibular para Análise de Sistemas e ser aprovado. Quando da entrevista, estava em processo de saída de uma empresa de comunicação para assumir um posto de trabalho mais alinhado com a sua formação superior atual, ainda em curso. Se mudou de Colombo e hoje vive com a companheira em um bairro no subúrbio de Curitiba. Por escolha própria, mora em um lugar que destoa da “selva de pedra” das metrópoles brasileiras, com relativa tranquilidade e área verde. Cuida de muitos animais e, na nossa conversa, estava envolto com a adoção de cinco filhotes de cachorro que foram deixados no portão da sua residência.

Antônio também era residente do município de Colombo na época das ocupações. Figura de destaque na sua escola, foi convidado e estava em um ônibus que saiu de Colombo para visitar a primeira escola ocupada na 2ª onda da Primavera Secundarista - a Escola Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José

dos Pinhais. Impressionado pelas(os) participantes locais, decidiu junto aos seus colegas levar o movimento ao município vizinho. Esteve na ocupação junto da sua namorada na época, que também era estudante secundarista da sua escola. No pós-ocupação, os dois permaneceram juntos e foram surpreendidos, um tempo depois, com uma gravidez inesperada. Tiveram ainda outras duas filhas, formando um trio de meninas de 5, 3 e 1 ano, na época da entrevista.

Seu retorno à escola após a ocupação foi atribulado. Além das situações de cunho pessoal que surgiriam logo depois, enfrentou uma forte repressão em seu contexto local, tendo sido apontado como um dos “culpados” do que acontecera pela gestão escolar e pelos grupos de professores contrários às ocupações. Em sua avaliação, uma junção das dificuldades pessoais com essa perseguição redundou na sua reprovação escolar no ano seguinte. Essa reprovação foi especialmente impactante por ter lhe privado da oportunidade de ingressar imediatamente na universidade, uma vez que havia sido aprovado no vestibular. Apesar dessas vicissitudes, conseguiu se formar alguns anos depois em Letras – Português e Inglês. Ele e a sua companheira tornaram-se professores da rede estadual. Quando da entrevista, estava feliz e orgulhoso em ter ajudado, agora como professor, no trabalho de conscientização comunitária que impediu a privatização-terceirização da sua escola, conforme projeto piloto do governo para rede estadual em 2022.

Em 2016, **Rita** já havia concluído o ensino médio. Contudo, continuava próxima de um grupo de colegas que ainda frequentava a escola. Quando da eclosão das ocupações em Colombo, foi chamada a colaborar com o movimento. Sua intenção era apenas ajudar em questões práticas, valendo-se principalmente de um atributo não possuído pelos seus amigos mais jovens: uma CNH recém obtida, que lhe permitia ser a motorista oficial da turma. Com o tempo, contudo, se viu mobilizada pela causa e passou a atuar em diversas frentes, colaborando inclusive com outras ocupações da região.

Com o fim do movimento, não experienciou situação de perseguição por não frequentar mais o ambiente da escola. Investiu suas energias, então, na sua formação acadêmica. Chegou a cursar Letras-Libras, mas encontrou-se mesmo no curso de Geografia. Quando da entrevista, realizava estágio na área e tinha a perspectiva da formatura próxima. Ainda vive com os pais em Colombo, passando mais tempo, contudo, com o namorado e os colegas universitários.

Tomas participou de uma das ocupações pioneiras do movimento nacional de 2016, no município de São José dos Pinhais. Recorda-se, ainda hoje, de como um jovem tranquilo, “na dele”, ficou impactado pela imagem dos seus pares discutindo política e querendo mudar os rumos da política nacional. Isso o levou, pela primeira vez na vida, a ter interesse em alguma manifestação política. A partir dessa entrada, vivenciou intensamente os dias e atividades da escola ocupada.

Ao fim da ocupação, enfrentou junto dos colegas algumas situações de confrontação e perseguição. Terminado o ensino médio, seguiu seu perfil de ciências exatas e foi estudar e trabalhar na área de contabilidade. Concluiu seu curso superior na área e conseguiu um emprego fixo no sistema bancário, durante a pandemia. Mesmo gostando da parte operacional da função, logo se viu deprimido e desmotivado com o trabalho. O principal problema, em sua avaliação, era ter de recorrer à ignorância financeira da clientela para cumprir as metas estabelecidas pela instituição financeira. Chegou a vender crédito com juros mensais de 8% para um público desavisado, o que lhe causava enormes conflitos morais. Decidiu migrar para outro setor do mercado financeiro. Foi acolhido como consultor por uma das maiores instituições do país no mercado de ações, mas se viu novamente frustrado. Entendeu que, para ter sucesso nessa área, era preciso possuir recursos ou ter acesso à capital alheio – algo que sua origem social não lhe proporcionava.

Em um giro de 180 graus em sua trajetória, fez um curso de *bartender*. Alguns meses antes da entrevista havia arrumado seu primeiro emprego na área em um bar na região central de Curitiba. Disse estar vivendo a época mais feliz da sua vida profissional, por poder agora conhecer pessoas, fazer amizades verdadeiras e se inserir da vida cultural da cidade. Ainda mora com a mãe e a irmã em um bairro distante, mas pretende alugar, junto dos amigos locais, algum apartamento na região em que trabalha.

Bento envolveu-se nas ocupações a partir do grêmio estudantil. À época, mesmo muito novo, já trabalhava, o que lhe impediu de estar presente em todos os momentos da ocupação da sua escola de Colombo. Por seu perfil articulado, de boa oratória, acabou virando uma espécie de representante não oficial da ocupação (e também de ocupações vizinhas à sua), participando de reuniões e assembleias. Participou ativamente, inclusive, de uma das tentativas de assembleia coletiva das ocupações da região metropolitana de Curitiba, ocorrida em uma escola da capital.

Na retomada da vida “normal” após a ocupação, continuou trabalhando e iniciou sua formação acadêmica em Matemática. Seu sonho sempre fora ser professor, algo que conquistou logo após sua formatura. Ingressou na rede estadual de ensino e hoje é professor da mesma escola que ocupou em 2016 – alguns de seus colegas já eram docentes da instituição à época, e se lembram do seu tempo de jovem militante. Se casou e vive com a esposa, com quem espera um filho.

Dulce era estudante de uma escola na área rural do município de São José dos Pinhais. Sentia, em 2016, um profundo alheamento em relação à comunidade que a rodeava, identificando-se, junto de alguns colegas, com o movimento de resistência juvenil que nascia nacionalmente no município. Acabou por assumir um papel de liderança natural da ocupação e, com isso, também carregou o ônus de ser identificada como “causadora de problemas” em uma comunidade pequena e relativamente fechada. Quase foi agredida por pais de estudantes durante a ocupação e sofreu uma violenta perseguição da direção escolar após o fim do movimento.

As ocupações potencializaram um sentimento de preocupação com o que chama de “expressões da desigualdade social”. Assim, com a obtenção de uma bolsa integral, ingressou na vida acadêmica e se formou em Serviço Social em uma prestigiosa universidade particular de Curitiba. Aproveitou ao máximo a experiência acadêmica, sendo aprovada imediatamente após a formatura em um mestrado na área de Direitos Humanos. À época da entrevista aguardava também ser convocada em um concurso público no município em que reside, para iniciar o exercício da profissão de assistente social. Ainda vive na mesma colônia agrícola da época da ocupação, com a sua família. Contudo, julga-se muito mais situada e fortalecida em comparação com a adolescente que era representada, pelos outros e por si mesma, como problemática e diferente dos demais.

Cecília também ocupou uma escola em São José dos Pinhais. Acompanhou, desde o início, as movimentações e debates da Primavera Secundarista no município. Participou ativamente da sua ocupação durante a maior parte do tempo. Na reta final, contudo, se viu exaurida pelos embates vivenciados, desistindo da participação. Apenas um dia após sua desistência, veio a reintegração de posse e sua escola foi desocupada.

Ainda hoje lembra-se emocionadamente das alegrias e agruras vivenciadas junto aos seus colegas. Após a ocupação, iniciou formação em Arquitetura, área

pela qual é apaixonada e na qual trabalha, hoje em dia. Divide a vida com seu companheiro, que conheceu há alguns anos.

Micaela ocupou uma escola na região central de Campina Grande do Sul – município ainda considerado da região metropolitana, mas com uma distância considerável da capital Curitiba. Sua participação foi fortemente influenciada pela proximidade com uma amiga que ingressara no movimento. Na sua ocupação, viu a força inicial da mobilização progressivamente diminuir com o passar no tempo. Ao final, restava ela, a amiga, e apenas mais uns três colegas na escola ocupada.

Até por conta disso, relata que seu nome ficou bastante marcado após a desocupação. Sofreu perseguição da direção escolar e até mesmo de um vereador conservador da cidade. Passados alguns anos, por conta da distância, se mudou de Campina Grande do Sul para Curitiba. Iniciou o curso de Turismo em uma instituição pública, mas, por conta da pandemia, se viu desmotivada e abandonou a área. Teve vários trabalhos na capital – o de maior tempo, em uma empresa de telefonia. No momento está desempregada. Deseja encontrar um novo emprego e iniciar a faculdade de Psicologia, que julga, agora, ser a sua verdadeira vocação. Vive há alguns meses junto da namorada.

Joana se viu impelida às ocupações, em 2016, por questões tanto de ordem pessoal quanto coletivas. Alguns poucos antes, havia se apaixonado pela área de História, tendo participado, muito jovem, de grupos de estudo e eventos nesse campo. Quando das propostas governamentais relativas ao orçamento e ao ensino médio, ela logo se preocupou com as suas consequências e levou o tema para discussão junto aos colegas. Foi a partir dessa sua turma, ligada também ao grêmio estudantil, que foi realizada a ocupação de uma escola da região central de Curitiba.

No contexto da ocupação, Joana se viu integrante da comissão local de comunicação. Essa participação lhe despertou a paixão pela área, tanto que, após a desocupação, ela decidiu “abandonar” a área de História e começou a cursar Comunicação Social – Relações Públicas em uma universidade pública. Ainda politizada, participa de um coletivo voltado à consciência racial, bem como esteve presente em inúmeras manifestações contra as políticas governamentais, da gestão anterior, para tratamento da pandemia de COVID e para a educação superior. Estagia na sua área de formação e ainda vive com os seus pais.

Bárbara, como já mencionado, foi uma “estrangeira” da Primavera Secundarista. Justamente em 2016, por decisão dos seus pais, havia começado a

estudar em uma escola particular próxima da ocupação da qual iria participar. Foi impelida pela própria proximidade com alguns estudantes dessa escola pública, com quais participava de um grupo de escoteiros do local. Sua pouca idade à época (14 anos), e a necessidade de conciliação com as tarefas da sua escola particular, a impediram de participar da ocupação integralmente. Todavia, ia ao local diariamente, depois das suas aulas, e colaborou o quanto pode com a comissão de comunicação do local.

Seu caso foi mais um no qual a experiência na comissão direcionou sua formação acadêmica para a área de Comunicação Social – no seu caso, especificamente, para o curso de Tecnologia e Comunicação Institucional. Mantendo seu espírito de buscar experiências em novos locais, Bárbara conseguiu, em 2021, realizar um intercâmbio na República de Malta, país localizado em um arquipélago no Mar Mediterrâneo, no sul da Europa. Como não teve auxílio institucional, realizou a viagem trabalhando no país por estadia e alimentação. De volta ao Brasil, passou a empreender na área de comunicação nas redes sociais, sendo sócia de uma empresa na área. Durante sua atuação profissional conheceu sua namorada atual, com quem vive há alguns meses em Curitiba.

Eloísa também participou da ocupação dessa escola no centro de Curitiba. Como trabalhava na época, não conseguiu participar integralmente das atividades, acompanhando alguns dos eventos por meio das redes sociais. De todo modo, procurava estar lá diariamente para auxiliar os colegas. Por conta dessa dinâmica, conta que um dos momentos mais angustiantes do movimento foi ter acompanhado à distância a desocupação da escola pela polícia, sem saber precisamente o que acontecia com os seus companheiros de movimento.

Seu perfil de jovem trabalhadora continuou predominante após a ocupação. Após a desocupação da sua escola, ingressou em uma empresa na área de logística, se capacitando na área e galgando posições internamente. Diz, hoje, que trabalha bastante, mas sente-se realizada pelo seu trabalho. Tanto que, pelo envolvimento com o local, não está planejando um curso superior, preferindo realizar capacitações que rendam resultados práticos a sua carreira na empresa. Divide um apartamento com amigos e com a namorada.

Luzia, por sua vez, ocupou uma escola tradicional e prestigiosa na região central da capital. Devido ao grande número inicial de participantes, a ocupação enfrentou alguns desafios específicos. Um deles referente ao próprio perfil de

participação, no qual muitos integrantes não se comprometiam integralmente com a causa e tentavam conciliar a estada na escola ocupada com a vivência da vida noturna nas proximidades. Luzia esteve à frente do grupo que articulou a proposta de expulsão desses participantes, pelos riscos e prejuízos que traziam ao movimento.

Outra dificuldade dizia respeito à própria visibilidade da escola. Desde os primeiros dias, os *secundas* no local passaram a enfrentar uma forte oposição de setores da grande mídia, que por vezes descontextualizavam suas falas e realizações. Essa oposição chegaria ao seu clímax com a visita do canal do *YouTube* “Mamãe Falei”, ligado ao MBL – ferrenho opositor das ocupações em nível nacional. Na ocasião, o integrante do MBL Arthur do Val chegou a ser acusado de assediar as estudantes presentes no intuito de desestabilizá-las. Luzia lembra que seu namorado, à época, foi um dos participantes que, revoltados com o assédio, chegaram às vias de fato com integrantes do MBL.

Após a ocupação, Luzia permaneceu atuando em um coletivo ligado às causas secundaristas. Posteriormente, ingressou no curso de Psicologia em universidade pública, no qual deve se formar no próximo semestre. Atualmente estagia na área de psicologia infantil, com crianças neurodivergentes. Ainda mora com seus pais mas pretende, em breve, ter mais autonomia e passar a viver sozinha.

Sendo um dos nossos objetivos de pesquisa identificar a vida cotidiana atual dos participantes da Primavera Secundarista, levantamos, a partir dos resultados, um perfil geral das suas condições de vida atuais (Quadro 3). Após as ocupações, onze dos doze participantes ingressaram no ensino superior. Desses, quatro já concluíram seus cursos, e seis estão cursando no momento, em vias de conclusão – cinco desses últimos são alunos da UFPR, não tendo concluído o curso previamente pelas alterações da instituição em seu calendário acadêmico.

Uma participante, interrompeu seu curso superior. Outra participante foi a única a não manifestar interesse na conclusão de curso superior no momento. Sua posição, todavia, não é ocasionada pela falta de recursos ou oportunidades, mas pelo seu sucesso profissional.

No que tange ao trabalho, uma participante manifestou não ter ingressado, ainda, no mercado profissional. Dos demais, 5 estão em trabalhos formais com carteira assinada, uma é dona da própria empresa de comunicação virtual e três

estão em estágios remunerados nas suas áreas de formação. Apenas uma se encontra no momento desempregada, mas informa ter ampla experiência profissional desde os seus 17 anos.

QUADRO 3 - VIDA ATUAL DAS(OS) PARTICIPANTES

Nome	Ensino Superior	Área	Trabalha ou estagia?	Mora com
Francisco	Cursando	Análise de Sistemas	Trabalha na área	Companheira
Antônio	Concluído	Letras – Português – Inglês	Trabalha na área	Companheira e filhas
Rita	Cursando	Geografia	Estagia na área	Pais
Tomas	Concluído	Contabilidade	Trabalha em outra área (bartender)	Pais
Bento	Concluído	Matemática	Trabalha na área	Companheira
Dulce	Concluído	Serviço Social	Aguarda chamada de concurso público	Pais
Cecilia	Cursando	Arquitetura e Urbanismo	Trabalha na área	Companheiro
Micaela	Interrompido	Turismo	Desempregada	Companheira
Joana	Cursando	Comunicação Social – Relações Públicas	Estagia na área	Pais
Barbara	Cursando	Tecnologia em Comunicação Institucional	Tem empresa na área	Companheira
Eloísa	Não fez	-	Trabalha na área de logística	Companheira e amigos
Luzia	Cursando	Psicologia	Estagia na área	Pais

FONTE: os autores (2023)

Na condição de moradia e vida compartilhada, cinco moram com os pais. Dos demais, três são casadas(os) e quatro vivem junto de suas(seus) companheiros(as) ou namoradas(os) – em alguns casos, com amigas(os) na mesma residência. Dos três participantes casados, um já tem três filhas (de 5, 3 e um ano) e outro será pai em 2023.

Pela quantidade de participantes, não é possível fazer qualquer generalização estatística quanto ao movimento. Ainda assim, de um ponto de vista preliminar, os dados aqui obtidos corroboram aqueles obtidos em 2019-2020 por Sallas e Groppo (2023), com uma ampla maioria de participantes tendo ingressado no ensino superior. Esses são números significativos se lembrarmos que apenas 25,5% (cerca de um quarto) da população geral dessa faixa etária, no Brasil, cursa ou está cursando o ensino superior, segundo os dados mais recentes. (INEP, 2019 apud SALLAS & GROPPPO, 2023).

Podemos atestar um forte comprometimento das(os) entrevistados(as) com o estudo e com o trabalho. Mesmo em um intervalo não tão longo de tempo entre o fim das ocupações, quando ainda eram estudantes secundaristas, e a realidade de jovens adultos(as) atual, uma grande parte já concluiu o ensino superior e outra está em vias de concluí-lo. Uma das participantes, inclusive, se direciona na entrada na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e alguns já cursam especializações. Do ponto de vista laboral, verificou-se também que a ampla maioria trabalha, seja em empregos formais ou estágios não remunerados.

Um levantamento realizado em 2021 pelo IBGE (2022) apontou que, naquela ocasião, 31,1% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos não estudavam nem trabalhavam (perfil recente de apenas uma participante da pesquisa). Apenas 13,2%, nessa mesma faixa etária, conseguiam trabalhar e estudar concomitantemente – algo bastante recorrente na trajetória de vida recente das(os) nossas(os) entrevistadas(os).

Em alguns casos, a influência da participação nos movimentos de ocupação reflete-se em questões mais objetivas quanto às escolhas acadêmicas e profissionais. Pelo menos quatro participantes manifestaram que as suas escolhas de carreira foram fortemente influenciadas pela Primavera Secundarista: Antônio diz que foi na luta das ocupações que surgiu sua vontade de trabalhar no campo da educação e se tornar professor; Dulce se viu motivada a seguir carreira no Serviço Social a partir das ações coletivas realizadas no contexto da Primavera Secundarista; e Joana e Bárbara orientaram suas escolhas para o campo da Comunicação Social (ainda que em ramos diferentes) em forte ligação com a suas respectivas atuações em comissões de comunicação-divulgação do movimento.

6.2 MOTIVOS PARA MOBILIZAÇÃO E FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Quando perguntados sobre as razões para a entrada e participação no movimento - e supondo-se um olhar retrospectivo que faziam - pode-se dizer que os participantes indicaram uma gama de razões e elementos mobilizadores. Os primeiros deles são os elementos de ordem formal, relacionados de modo geral à contrariedade às medidas governamentais, expressas em PEC, MP e projeto de lei, que atingiam as políticas educacionais para o ensino médio.

QUADRO 4 - SÍNTESE DA AVALIAÇÃO ATUAL DOS MOTIVOS PARA PARTICIPAÇÃO

Tipo	Motivos para participação
Razões de ordem formal	<ul style="list-style-type: none"> - Adesão à pauta nacional (Francisco); - Esclarecimentos de professores (Antônio); - Defesa da educação (Dulce); - Participação no grêmio estudantil (Bento).
Confluência com disposições pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil de questionamento e oposição ao conservadorismo da comunidade local (Dulce); - Ligação com as áreas de Política e História (Joana); - Interesse por política (Luzia).
Motivação grupal ou coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra e debate coletivo dos temas (Francisco) - Visita com os colegas à escola ocupada (Antônio); - Ajudar os amigos da escola (Rita); - Mobilização coletiva na passeata e atos prévios à ocupação (Tomas); - Contágio com as primeiras ocupações de São José dos Pinhais e debate com o grupo de colegas (Cecília); - Conversa com os colegas a partir das notícias das primeiras ocupações (Micaela); - Proximidade com os colegas da escola e de grêmio estudantil (Joana); - Acompanhar os amigos da escola vizinha no movimento (Bárbara); - Amizade com pessoas do grêmio estudantil e propagação do movimento na região de Curitiba (Eloísa); - Grupos de estudo e discussão no intervalo da escola (Luzia).

FONTE: os autores (2023)

A proposta do Novo Ensino Médio, nesse sentido, foi mais lembrada e é mais significativa para os participantes na atualidade. Observa-se, também, que o contato com essa legislação se deu frequentemente em situações sociais de manifestações públicas, palestras, mediações realizadas por professores ou discussão em grupo de pares.

[...] em 2015 eu era quem acompanhava o grêmio estudantil, eu era o cabeça do grêmio estudantil em 2015. Aí em 2016 eu assumi o conselho escolar, que é composto por alunos também. **Então estava muito à frente com os alunos. [...] E quando surgiu aqueles projetos, aquela PEC, toda aquela bagunça que o governo queria impor, vimos que estavam ocupando as escolas em Colombo, onde resido, e aí falamos: 'vamos ter que fazer alguma coisa'**. Foi quando nos reunimos com os alunos que têm mais voz ativa assim, e conseguimos realizar esse projeto. (Bento, grifo nosso)

[...] eles falaram que ia ter uma palestra lá no colégio pra explicar o que era a ocupação, o motivo, o que estava acontecendo. **Eu fui lá pra assistir.** [...] Eu fui lá, sentei, assisti, perguntei, tirei todas as minhas dúvidas do motivo, e achei uma causa legítima, achei que não estava correto, **não estava de acordo com as medidas provisórias que o governo na época estava tomando e decidi entrar.** Daí comecei a fazer parte da ocupação [...] (Francisco, grifos nossos)

Nas duas respostas, identificam-se alguns mediadores sociais além das pautas em si. No caso de Bento, as pautas de reivindicação articulam-se com seu posicionamento institucional como representante de grêmio estudantil. É a partir dela, com a apresentação dos projetos de emenda constitucional e de lei, que ele identifica o principal motor para sua tomada de atitude. No caso de Antônio, o mesmo indica o processo de esclarecimento e formação realizado já no âmbito da escola ocupada. Valendo-se do seu interesse por informação a respeito das pautas, o ambiente da ocupação e as explicações ali obtidas foram suficientes, em sua própria leitura, para trazê-lo junto à causa.

Um outro eixo de motivações existentes aponta para uma dimensão de viralização ou contágio com o movimento. Esse contágio se deu especialmente, pelo compartilhamento de informações (inclusive por meio virtual) ou visita das experiências precursoras na região metropolitana de Curitiba, em especial das primeiras escolas ocupadas na 2ª onda da Primavera Secundarista, em São José dos Pinhais. A partir das falas, revelam-se manifestações de interesse, curiosidade, bem como de receio e medo (das consequências das medidas governamentais, mas

também do que poderia acontecer consigo caso participasse de uma ocupação) que impulsaram os atos e debates coletivos e, posteriormente, a ação.

Olha, eu lembro que estava todo mundo começando a falar sobre a ocupação, os alunos, **falando que estava acontecendo em tal lugar, estava acontecendo em tal colégio, que ia acontecer em outro colégio. Daí a gente começou a falar: ‘e se a gente fizer aqui? E se não fizer? Como que vai ser?’.** [...] Eles estavam muito, muito empolgados, tipo ‘vamos fazer, vamos fazer’. (Micaela, grifo nosso)

Na época, foi 2016, eu lembro que eu me aproximei de algumas pessoas da escola que eram... **eu sempre fui muito envolvida com política, essas coisas, ainda que na época eu não soubesse nomear [...].**então a gente começou a conversar e entrou em contato com pessoas, com um colégio em São José dos Pinhais. **Eles tinham ocupado ali, foi a primeira escola do Paraná. E a gente falou “poxa, bora trazer isso pra cá!”.** Na época a gente estava tendo alguns grupos de estudo, na hora do intervalo... algumas mobilizações já tinham acontecido no intervalo na escola. Porque é uma escola muito grande, a gente acabava fazendo nos intervalos e tudo mais, e acabou que nessa época a gente ocupou lá (Luzia)

Com o movimento de ocupação seguindo seu curso e com cada vez mais escolas sendo ocupadas, motivações como as mencionadas acima foram tornando-se aparentemente mais comuns, aqui sim na direção de se acompanhar o “contágio” de movimento do campo juvenil-estudantil. Nos dois casos, assim como nos anteriores, os elementos para mobilização são descritos a partir da memória de situações de cunho coletivo junto aos pares.

Não obstante, a entrada no movimento é associada, com mais ênfase, a motivos de ordem pessoal e coletiva. Nos primeiros casos, fatores como os interesses acadêmicos e um sentimento de contestação do entorno social também foram mencionados. As razões de ordem coletiva foram mais frequentes e permearam a maior parte das respostas dos participantes.

[...] Tudo começou quando **saiu a proposta da reforma no ensino médio**, que alguns alunos então se mobilizaram, fazendo algumas manifestações, mas não era nada assim, tipo...enorme! [...] Algumas meninas fizeram passeata no shopping, foi evoluindo [...] Daí que eu comecei a analisar mais. [...] **Então eu fui, participei da palestra do movimento lá e falei: ‘taí cara, eu encontrei alguma coisa que eu acredito’. E que não é uma coisa que só eu acredito, mas que várias pessoas acreditam também.** A gente acreditava que aquilo que estava acontecendo era errado, e a gente precisava manifestar de alguma forma que aquilo estava errado. (Tomas, grifos nossos)

Isso se deu em vários sentidos, desde o envolvimento com os grupos que, à época, estavam no grêmio estudantil das suas respectivas escolas, até uma vontade manifesta de juntar-se aos que os outros estavam fazendo. Em alguns casos, as relações de vínculo e amizade foram construídas a partir da vivência da ocupação, em outros, a amizade e interação existentes entre os(as) colegas são apontadas como elemento desencadeador das ações realizadas. De um modo geral, contudo, verifica-se que o “estar junto” perpassa as motivações obtidas, seja no sentido daquilo que levou à participação, na organização do ato que deflagrou a entrada da escola no movimento, ou no prosseguimento posterior na luta.

Em um número menor de casos, essa relação com demais estudantes surge como explicação para a entrada do movimento a despeito mesmo das pautas.

Eu lembro que eu tinha um grupo do pessoal da escola, da época que eu estudava, mas eram do 2º e como eu me formei, eles foram pro 3º. Esse grupo ficou. Eles estavam comentando no grupo sobre a ocupação, que eles queriam ocupar o colégio que eu ocupei [...]. **E eles precisavam de ajuda, precisavam chegar com uma galera lá. [...] Eu dirigia e tinha uma menina que tinha carro, daí eu levava a galera pra tudo que é lugar, eu era meio que a motorista (risos).** [...] No começo foi só uma ajuda de dar força nos primeiros dias, que foi a chegada do pessoal, dos alunos, de alunos de outros colégios ali no colégio que eu ajudei a ocupar. [...] **Então foi basicamente isso, foi um grupo que eu tinha com outros alunos de outras séries, que ia pra rolê, marcava festas, coisas assim.** (Rita, grifo nosso)

No exemplo acima, não foi um envolvimento político que levou a relações de amizade e afeto, mas uma camaradagem e companheirismo prévios que redundaram em uma participação política. Caso semelhante pode ser identificado na participante Bárbara. Segundo ela, a principal explicação para sua entrada no movimento é que

[...] vários amigos meus fizeram parte do movimento e eu comecei a querer entender o que acontecia lá dentro, porque aqui fora se falava muita coisa que nem acontecia lá dentro, enfim [...] eram pessoas que faziam parte do meu convívio. **Era muito interessante lá porque muitas pessoas que não eram do colégio mais, que tinham saído igual eu, também voltaram pra ajudar.** Eu acho que foi uma coisa bem legal. (Bárbara, grifo nosso)

As(os) entrevistadas(os) explicam os fatores constituintes da participação menos por motivos sociais (sejam as pautas, o elo entre os grupos, o contágio pelas demais escolas) do que por um enquadramento pessoal ao contexto que emergia. Evidentemente, esses motivos de ordem individual só se realizaram a partir de

ações grupais-coletivas. Todavia, trata-se de um tipo de motivação descrita no sentido do encontro de características do movimento com traços de ordem pessoal – no caso, o interesse em questões históricas e políticas.

Seria precipitado e incoerente com o referencial adotado (LANE, 1984b; LANE & FREITAS, 1997) indicar, categoricamente (e a partir de dados obtidos recentemente) a existência, ou não, de processos grupais nas ocupações de 2016. É preciso considerar, ainda, que os(as) participantes aqui selecionados participaram de diferentes grupos no interior da Primavera Secundarista. Embora orientados por alguns princípios gerais, experienciaram cada qual uma vivência e um conjunto de relações particulares com os(as) seus(suas) companheiros(as) de ocupação.

De todo modo, se verifica concretamente a existência dos grupos e da mobilização de dinâmicas coletivas. (LANE, 1984b, MARTÍN-BARÓ, 1989b, LANE & FREITAS; 1997). Essas foram também perpassadas pelas significações, ou pelos significados gerais expressos pela linguagem a apropriação emocional desses no sentido individual e volitivo (VIGOTSKI, 2009). A partir dessa vivência grupal ou coletiva e da auto-avaliação pessoal dessa participação é que os estudantes nas ocupações constituíram uma identidade enquanto manifestantes (*secundas*), (TAJFEL, 1981; CIAMPA, 1984).

As inúmeras diferenças entre as(os) participantes das ocupações, ocasionadoras até de conflitos internos, não nega esse elemento de identidade, uma vez que – como aponta Vieira-Silva (2019) a partir da leitura da obra de Martín-Baró (1989b) – os membros de um grupo ativo não precisam ter um mesmo traço comum, mas uma unidade contraditória de conjunto. As próprias motivações pessoais para a entrada em um grupo-movimento, nesse sentido, podem variar imensamente, desde que a atividade grupal contemple uma dimensão interna, a realização de aspirações individuais e comuns, e outra externa, relacionada com a sociedade (ou os outros grupos) e a capacidade de se produzir algum efeito real sobre ela (MARTÍN-BARÓ, 1989b; MARTINS, 2003)

Os tipos de participação também foram heterogêneos dentre os participantes. A maior parte deles exerceu o que poderia ser classificada como uma participação ativa naquele movimento ou contexto social, uma vez que estavam no local diariamente – ou, pelo menos, quase diariamente, uma vez que existiam escalas para ida para casa -, assim como estavam permanentemente engajados nas atividades e necessidades cotidianas das ocupações. Na participação, coexistiam

tanto o âmbito decisório ou político (a luta pelas pautas, a continuidade da ocupação, etc.) quanto as atividades organizativas e de vivência diária (participação nos aulões e oficinas, limpeza e segurança do local, preparação de alimentos, organização das escolas de atividades, etc.).

Dentro **da minha ocupação as pessoas não tinham funções específicas. Porque a gente acabava descansando, então a gente fazia um rodízio de quem faria o que.** Eu ajudei com a cozinha, ajudei com a limpeza, eu visitei outras ocupações, eu fui em manifestações que tiveram. Não tinha uma função específica, era o que a pessoa estava disposta a fazer no dia e o que fazia sentido fazer naquele dia (Eloísa, grifo nosso)

Eu lembro que a gente organizou por comissões dentro [*cita nome da escola*], e cada um ficava responsável por alguma coisa pro trabalho funcionar. **Uma comissão limpava, uma outra comissão fazia tal coisa.** Eu lembro que eu fiquei na comissão de comunicação: eu falava com jornalistas, eu cuidava da página – que tinha a página do Ocupa [*cita nome da escola*] -, eu fazia post, eu entrava em contato com outras pessoas, enfim, eu fazia essa parte. Então eu fiquei do começo, que foi a ocupação em si, até o final, que foi a época que a gente foi pra Brasília. (Luzia, grifo nosso)

Uma quantidade considerável, todavia, manifestou não ter tido condições para desempenhar uma participação de cunho mais integral, dormindo no local poucas (ou nenhuma) noites. Os motivos para o impedimento também são variados, desde a proibição dos pais, em função da pouca idade à época das ocupações, até a inserção no mercado de trabalho.

Eu fiquei **mais no começo e no final.** Eu não posso dizer que dormia na ocupação, eu ia de manhã, passava o dia, e o pessoal posava lá. [...] Os atos e protestos pelas ruas a gente ia também, então fui bem ativo. Mas a minha participação foi mais no começo e no fim, que daí teve uma reunião do Paraná inteiro, em Curitiba, em um colégio no Cabral - não lembro o nome do colégio agora. Eu fui lá pra poder estar fazendo a reunião, representando a minha escola e mais algumas. (Bento, grifo nosso)

Houve ainda casos nos quais a função principal desempenhada no movimento fez alternar a presença física no local com o acompanhamento das dinâmicas virtuais de debate e de divulgação da Primavera Secundarista.

Eu não ficava 100% do tempo porque eu fazia parte do setor de comunicação. A gente se dividia, né, era algo bem horizontal, a gente não tinha hierarquia, mas gente responsável por determinadas áreas. Eram pessoas que estavam da frente disso pra monitorar um pouco mais fácil. Então a gente se dividiu nesses pequenos grupos e tinham essas pessoas que estavam mais na parte da organização, e eu era da parte da comunicação. (Joana, grifo nosso)

Situações desse último tipo foram citadas por participantes que integraram as comissões de comunicação das escolas ocupadas – nesses casos, pela baixa qualidade de conexão com a internet, era mandatório ir para casa, acompanhando os acontecimentos pelas redes sociais, para poder se comunicar com grupos de apoiadores, atualizar a *fanpage* da ocupação e outras atividades semelhantes. Há também algumas indicações de variação da frequência da participação conforme a dinâmica do movimento – em apenas um caso, contudo, foi registrada a desistência da participação antes da finalização do movimento da escola, por motivo de cansaço.

Apreende-se, desse modo, um certo engajamento em todos(as) entrevistados(as), a despeito dessas variações quanto à forma de participação. Esse engajamento se expressa, muitas vezes, menos por razões de cunho político do que por uma reciprocidade e companheirismo com os colegas que lá estavam. Uma percepção dos horizontes políticos do movimento, ainda que em diferentes níveis, também não deixa de ser percebida em todas as entrevistas.

Por outro lado, os entrevistados recorrentemente identificam, hoje, nos seus grupos de ocupação de 2016, alguns indivíduos ou mesmo subgrupos de participantes que não tinham o mesmo comprometimento com a causa. “Estavam ali por estar” (Luzia), muitas vezes por razões de sociabilidade, acesso a baladas na região ou interesse romântico - o que resultava em conflitos e até situações de expulsão nas escolas ocupadas.

No que diz respeito à autogestão do movimento, pode-se aferir que, com efeito, a presença de apoiadores externos não implicou em instâncias decisórias de fora para dentro. Os participantes não se posicionam como meros replicadores de orientações de outros grupos, categorias, movimentos ou instituições, ainda que rodeados e auxiliados por esses. Mesmo assim, a noção – por vezes presente em parte da literatura que tratou da 1ª onda da Primavera Secundarista – de que nenhum tipo de liderança teria se destacado no contexto dos embates políticos, de que toda e qualquer atividade passara pelo crivo da discussão coletiva e que a

rotatividade de atribuições teria feito parte da estrutura organizativa de todas as ocupações, não foi confirmada pelos nossos resultados.

Tal qual alguns resultados de pesquisas mais recentes (SALLAS & GROppo, 2023), verificou-se que a autogestão foi uma concepção que forneceu um certo horizonte geral de como os secundaristas deveriam se organizar. Por outro lado, não se estabeleceu como uma regra a ser sempre verificada na prática. Quando possuíam melhores condições e, sobretudo, um maior contingente de participantes, as ocupações de fato se assentaram, em sua maior parte, em princípios de deliberação coletiva, minimização de funções e de divisão do trabalho coletivo.

O passar do tempo, as dificuldades enfrentadas, a demanda de mobilização de recursos e a diminuição do número de participantes implicavam em novas configurações dessa gestão própria. O sucesso de cada ocupação e as necessidades sentidas apresentam-se como mais importantes do que o modelo organizativo em si. A horizontalidade organizacional também dependia da funcionalidade.

A mãe dela trabalhava no sindicato, então tipo ela tinha um empoderamento melhor, sabe? **Ela tomava a linha de frente e batia na linha de frente, então, ela estava à frente das manifestações.** É claro que era uma responsabilidade enorme ela assumir, eu penso hoje o quanto ela foi foda! Foi algo natural, não foi tipo vamos votar aqui: vai ser ela. Não, foi natural, ela foi indo, foi indo, foi indo... e ninguém questionou, porque a gente sabia que a gente precisava de alguém assim. [...] que puxasse os gritos, que puxasse as passeatas. Que falasse: 'ah, vamos estudar, vamos fazer cartaz, vamos trazer tal gente aqui'. (Tomas, grifo nosso)

De todo modo, as manifestações apontam, em sua maior parte, em um acolhimento, por parte do movimento, das opiniões (vozes) e demandas particulares dos participantes, não tendo se estabelecido uma estrutura hierárquica dentre as funções desempenhadas. Como vimos em Montero (2004), é característica da própria participação social a variedade de atores, motivações e compromissos. O que deve ser comum são ou valores ou objetivos compartilhados – que no caso da Primavera, se materializaram na causa de barrar as propostas de políticas orçamentárias e educacionais.

No âmbito mais amplo de todo movimento, podemos identificar diferentes níveis de participação-compromisso entre os envolvidos. Esses vão desde os líderes grupais, os “ponta de lança” das ocupações, até mero interesse e aprovação pelo

que acontecia – às vezes nem mesmo presencialmente, mas pela visualização de postagens das redes sociais (sendo o “de acordo” manifestado pelas opções de “curtir” dessas redes). A diversidade que envolve as formas de participação também explica, em certa medida, porque com o desenrolar da Primavera Secundarista, em diferentes contextos sociais e regiões do país, aquele “tipo ideal” de autogestão apregoadado inicialmente tornou-se mais heterogêneo, abarcando uma multiplicidade de configurações (assembleísmo *versus* iniciativas diretas; decisões em reuniões *versus* lideranças naturais; rodízio de funções *versus* divisão do trabalho grupal conforme as necessidades).

Em relação aos (às) participantes da pesquisa, verifica-se uma variação de perfis entre o alto e o médio compromisso com as ocupações (MONTERO, 2004). A maioria pode ser classificada como membros(as) efetivos(as) do movimento, com intensa participação-compromisso e a presença na maioria das ações realizadas coletivamente. Os casos de envolvimento mediano compreendem aquelas situações, também levantadas, nos quais impeditivos de várias ordens orientaram uma participação mais específica (estar nas ocupações apenas parte do dia, não poder se engajar em determinadas discussões e lutas, comparecer apenas parcialmente aos aulões e oficinas, etc.), ainda que frequente.

Não é possível classificar esse aspecto mais precisamente, mas percebe-se, nas falas, alguma variedade no que diz respeito à própria consciência das pautas e as razões de participação sob o efeito do tempo. Em alguns casos, as explicações possuem uma estrutura, ainda hoje, de alta reflexividade sobre as demandas históricas e objetivos a serem alcançados. Em outros, a participação segue apenas um certo fluxo irrefletido de acontecimentos nos quais os secundaristas foram envolvidos.

Em resumo, há alguma diferença qualitativa, entre os(as) participantes, na compreensão atual do porquê determinadas coisas foram feitas no interior do movimento. Essa constatação não assume aqui um papel de crítica. Conforme postula Montero (2004), deve-se compreender que todo tipo de participação-compromisso contribui, em algum sentido, para a consecução dos objetivos grupais e coletivos.

6.3 MEMÓRIAS E SENTIDOS, PARA AS(OS) PARTICIPANTES, DAS ESCOLAS OCUPADAS

Durante as entrevistas, as(os) participantes foram instigados a realizar um exercício de memória, com vistas a buscar as memórias mais marcantes, sejam positivas ou negativas, que guardavam sobre a sua participação no movimento de ocupação há cerca de seis anos. Elas(es) possuem um leque de memórias positivas de momentos das suas ocupações, significando-as como importantes para suas vidas.

As memórias remetem, inicialmente, aos próprios atos de luta, nas quais destacam-se oportunidades inéditas de que os jovens fossem vistos mobilizando-se autonomamente e em conjunto por um ideal de natureza política. Manifestações de apoio das comunidades do entorno, e as ações realizadas em benefício dessas comunidades, também são lembradas com consideração e carinho.

Acho que o que mais me **marcou foi ver, pela primeira vez, vários adolescentes conversando e debatendo sobre política**. Porque parece que até então a gente nunca tinha parado pra debater de uma forma tão... sabe, tipo sentar e todo mundo conversar, entender da onde que veio... e hoje eu me questiono, cara, da onde que veio isso da gente, sabe? [...] eu via um monte de gente muito engajada, e que participava de reuniões, entendia, estudava e pesquisava, e que, talvez, se não tivesse acontecido isso, não teria despertado esse lado em muitas pessoas. (Bárbara, grifo nosso).

[...] Daí a gente fez uma reunião, com os pais, com os vizinhos, todo mundo em volta, e acabou que o sim, que continuássemos ocupados, ainda prevaleceu. **Naquele dia eu jurava que eles iam pedir pra gente desocupar, e se a maioria das pessoas votassem pra desocupar, a gente desocuparia. Mas me marcou bastante porque eu vi que a gente tinha bastante apoio**. (Cecília, grifo nosso)

A ideia de que jovens estudantes possam ter se insurgido contra os poderes surge assim como um dos elementos marcantes da participação. Nas falas também são identificadas a união entre estudantes e compartilhamento de propósitos. Destaca-se ainda a lembrança de um espaço no qual a juventude podia dialogar, pesquisar e estudar temas políticos. Dito de um outro modo, são considerados marcantes os processos de conflito e diálogo presentes no âmbito das ocupações. Em outros casos, essa lógica se repete, mas adquire uma dimensão mais prática, referida aos atos de luta que foram realizados.

Apreende-se, contudo, que em um número maior de falas dos participantes não é a dinâmica do movimento de ocupação em si o que permanece em termos de lembranças. As recordações se materializam em pessoas concretas e das situações vividas nas suas companhias. Conhecer verdadeiramente os(as) colegas no ambiente escolar - alguns dos quais, até antes das ocupações, não faziam parte do círculo de contatos dos participantes - também é apresentada como uma recordação positiva daqueles dias de luta.

Ah...(pensa) eu **lembro muito de uma amiga minha**, que a gente é melhor amiga, a gente começou junto e a gente conversa até... não sobre isso, mas um tempo atrás a gente estava falando sobre como isso tinha impactado a gente, na nossa vida. Então ela é uma lembrança que eu tenho muito forte, porque eu sei que ela estava comigo em todos momentos. Eu lembro que no final estava eu, ela, e mais umas 2 ou 3 pessoas, o resto já tinha todo mundo ido embora, falado que não dava mais. (Micaela, grifo nosso)

Fizeram um bolinho surpresa pra mim. A gente passou por um alagamento também, que afetou o bairro todo... o bairro todo não, uma porcentagem do bairro, mas foi bem grande. Logo depois desse alagamento, **a gente transformou a ocupação em um polo para ajudar os moradores que foram afetados: a gente arrecadou alimentos, roupas, móveis**. Então eles vinham até nós pra recolher essas doações. (Cecília, grifo nosso)

Mais do que a referência a coletividades ou ideais, Micaela guarda como memória da ocupação o fortalecimento de um vínculo de amizade. Pelo relato, o vínculo foi fortalecido pela lealdade identificada na colega, que permaneceu junto dela mesmo quando os demais *secundas* esvaziavam a ocupação no local. No caso de Cecília, sua outra memória é justamente da celebração do seu aniversário e, em seguida, dos contatos humanos estabelecidos a partir da solidariedade com a comunidade do bairro, vítima de um alagamento. As memórias de situações de camaradagem, descontração e das relações de afeto estabelecidas também aparecem em falas como

Ao mesmo tempo essa questão de... eu sentia que aquilo fazia sentido pra mim... eu estar ali, por mais que tivessem essas dificuldade, fazia muito sentido pra mim, sabe? As amizades, também. [...] Mas isso: essa questão das **amizades, da liberdade, autonomia, experiências** que eu nunca imaginei ter nessa vida à época, que eu tive. (Luzia, grifo nosso)

Eu lembro que uma coisa que fez muita diferença e que me marcou muito foi essa **aproximação com as pessoas**, tanto internamente com os colegas – amizades que a gente acabou criando, que a gente conversa até hoje, a gente sai até hoje, então são pessoas que tiveram esse vínculo muito grande – **mas também com pessoas de fora, de movimentos, ter esse contato com essa galera mais voltada pra Política, pra Sociologia, enfim, foi algo que... essas conexões que a gente acabou criando foi algo que me marcou bastante.** (Joana, grifos nossos)

As falas denotam que as ocupações oportunizaram, em muitas coisas, que os estudantes efetivamente se conhecessem dentro da realidade da escola. Tal situação tornou-se possível, em parte, porque conviveram em torno de uma atividade comum que, no caso, referia-se ao movimento. Desse modo, é possível verificar que a convivência interna oportunizou boas relações e a emergência da amizade e cumplicidade. Por outro lado, também articulou amizades para fora do círculo de referência dos participantes, estabelecendo conexões com militantes partidários, de movimentos sociais, estudantes universitários, etc.

Essas relações eram marcadas pela cumplicidade e por compartilhar situações comuns, o que em parte poderia colaborar para estabelecer-se uma rede incipiente de algum apoio ou referência. Alguns sentimentos e emoções parecem também acompanhar esses episódios, ajudando a lidar com alguns desafios ou dificuldades vividas nesses períodos. Duas memórias, uma Tomas e outra de Dulce ilustram essas concepções:

[...] cara, eu me lembro até hoje, teve um momento muito engraçado que uma amiga minha [...] Ela estava lá fazendo arroz. E ela fez um arroz muito salgado. Muito salgado (risos). E todo mundo não conseguia comer. E ela fez um panelão, cara, e ela começou a chorar. A gente foi lá, consolou ela, agradeceu ela e falou: “calma, não se preocupa, a gente mistura com outra comida, sei lá, a gente dá um jeito”. **Esses momentos de família mesmo, de apoio, é muito massa,** cara. (Tomas, grifo nosso)

Eu via assim que pessoas que eu nunca imaginei que iam participar de uma ocupação ajudavam muito. Eu tinha um amigo, o [cita o nome do colega] e ele era bem vida louca assim, e ele, nossa, ele ajudou muito assim, muito, muito... ele era muito preocupado com as coisas, ele não dormia, ele ficava de guarda, ele corria pra comida. Eu vi ele se transformar dentro daquela ocupação. Era um líder mesmo, sabe? **De ajudar na limpeza, com ele eu tive uma amizade bem grande.** (Dulce, grifo nosso)

Até mesmo por estarem em uma situação de conflito e de mobilização política, as memórias atuais não se limitam a episódios agradáveis e edificantes. O enfrentamento do aparelho oficial e dos grupos paraestatais que assumiram uma

linha de frente da confrontação aos *ocupas* resultaram igualmente em lembranças negativas, sobretudo em episódios que envolvem o medo, a frustração e a humilhação dos(as) participantes.

Os relatos revelam a permanência, ainda hoje, de uma vivência marcada, em muitos momentos, por uma permanente condição de ansiedade e estresse. A passagem das noites era marcada por episódios de xingamentos de estranhos, arremesso de pedras e artefatos explosivos, vigilância e presença constante de forças policiais no entorno, dentre outras situações do gênero. A própria auto-representação dos *secundas* foi algumas vezes vítima de ataques de setores da grande mídia e de grupos contrários, trazendo estigmas e ataques também às suas “existências” virtuais no campo das redes sociais.

Eu também tenho uma última memória que foi muito marcante que foi essa questão da repressão. **A gente teve um ataque neonazista lá [cita nome da escola], eles atiraram bombas e rojões dentro do colégio** e um desses rojões acertou uma parede de vidro que tinha. Estudantes ficaram feridos nesse acontecimento, então quando isso estava acontecendo eu estava lá e, nossa, foi um momento de desespero, sabe? (Joana, grifo nosso)

Eu lembro bem do dia em que isso aconteceu, que o Arthur [do Val, do canal do Youtube ligado ao MBL “Mamãe Falei”] chegou lá, e foi horrível.. **Nessa mesma noite, quando ele postou o vídeo, eu cuidava das redes sociais e eu lembro que abri a página do Facebook, na época e... nossa, tinha tanta mensagem, gente! Mas metendo o pau na gente!** (Luzia, grifos nossos)

Como na literatura consultada, as ocupações das(os) participantes também foram vítimas constantes do braço paraestatal dos grupos contrários ao movimento. Pelas recordações, verifica-se que na maior parte dos episódios esses grupos agiam de forma anônima e imprevisível, com a clara intenção de abalar psicologicamente os *secundaristas*, tentando forçar assim a finalização do movimento.

QUADRO 5 - SÍNTESE DA AVALIAÇÃO ATUAL SOBRE OS MOTIVOS PARA PARTICIPAÇÃO

Tipo	Memórias	Sentidos-Emoções (citações)
Positivas	<ul style="list-style-type: none"> - Organização coletiva da vida na ocupação (Francisco); - Decisão coletiva e ato de ocupar a escola (Antônio); - Jovens lutando por um propósito e discutindo política (Tomas, Bárbara); - A luta política (Bento); - Apoio da comunidade escolar (Cecília); - Palestra de movimentos sociais (Eloísa); - Amizade e camaradagem com os colegas – acolhimento coletivo na desocupação (Tomas); - Amizades (Dulce, Micaela, Luzia); - Comemoração do aniversário (Cecília); - Aproximação com as pessoas (Joana, Eloísa). 	<ul style="list-style-type: none"> Orgulho (5); União (1); Felicidade (2); Alegria (2); Respeito (1); Carinho (1).
Negativas	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de organização e escassez de alimentos (Francisco); - Afronte de pessoas estranhas à ocupação, bombas lançadas enquanto dormiam, intimidação durante à noite, ataque de grupos neonazistas (Antônio, Rita, Cecília, Joana, Luzia); - Situações de confronto e quase agressão da comunidade escolar (Dulce). 	<ul style="list-style-type: none"> Frustração (4); Medo (2); Angústia (1); Raiva (1); Humilhação (1).

FONTE: os autores (2023)

Os sentidos dados às memórias experienciadas remeteram, do mesmo modo, a uma dualidade entre sentimentos positivos e negativos. A mais recorrente deles, e no qual se visualiza um efeito da passagem temporal, foi o orgulho de ter participado do movimento e ter inserido seu nome na luta histórica, a despeito das dificuldades enfrentadas.

Ah, olha, até hoje é uma questão que eu sinto bastante **orgulho** de ter participado disso mesmo, porque realmente eu não concordava com as medidas que estavam ocorrendo, pra algumas eu sei que não adiantou muito nossa ocupação, que vieram à tona de qualquer forma, sei que algumas são discutidas até hoje, sobre essa reforma do ensino médio, e continuo concordando... mas eu me orgulho bastante de ter participado. (Francisco, grifos nossos)

Eu sinto um **orgulho** muito grande quando penso nisso, eu vejo o quanto foi bonito esse movimento mesmo tendo coisas tão pesadas. Pessoas tão jovens, que tinham outras preocupações na vida e colocaram isso como prioridade, sabe? E toda essa movimentação de pessoas que queriam nos ajudar, queriam nos apoiar, é um sentimento assim de orgulho e eu olho com muito carinho. Eu tenho um **apego** muito grande a esse momento da minha vida, é algo que eu busco levar até os dias atuais. (Joana, grifos nossos)

O sentimento de orgulho nas falas parece-nos indicar que, a despeito das dificuldades, as(os) participantes reconhecem a relevância do que fizeram, podendo talvez ter dimensões no âmbito histórico, político e pessoal. O sentimento liga-se assim a um significado de dever cumprido, de, ao menos, terem tentado resistir, revelando o esforço despendido e as agruras enfrentadas nas escolas ocupadas. Em um último sentido, o orgulho pode se vincular ao “entrar na História”, ou seja, na percepção de que, mesmo derrotados em relação às reivindicações, a sua participação poderá ficar registrada de algum modo, seja para o círculo mais imediato e restrito, seja em alguns relatos mais amplos sobre a dinâmica e existência desse movimento.

Outros sentidos positivos referentes às significações das memórias das ocupações se expressam nas emoções de alegria, felicidade e carinho. Conforme os participantes,

Eu gosto de lembrar de algumas coisas assim: no começo assim foi meio... um clima de **medo** de a gente ser expulso dali, sabe, e **angústia** do que a educação ia se tornar, que a gente estava lutando por aquilo. Mas eu gosto de **lembrar que a gente era muito unido**. Tem lembrança boa dos momentos que a gente conversava, **dava risada**. (Rita, grifos nossos)

São **muitos, muitos sentimentos na verdade**. São muitos sentimentos bons, muitos sentimentos **felizes**. Muito sentimento de **raiva** também. Porque a gente passou muita **raiva** lá, cara, mas a **união** que a gente fez foi muito foda. [...] Então são esses os sentimentos que eu sinto: é **raiva, frustração, angústia**, mas também **felicidade, alegria** [...]. (Tomas, grifos nossos)

Dentre os sentimentos negativos, se destaca a frustração pelo esforço realizado não ter redundado em conquistas mais expressivas quanto à pauta nacional. Há ainda uma percepção de derrota quanto ao convencimento da opinião pública e quanto às estratégias de enfrentamento ao aparato repressivo. Outras emoções negativas vivenciadas foram a ansiedade, o medo e a raiva pelas dificuldades enfrentadas. Para um lado ou para outro, a experiência das ocupações

resultaram em episódios marcantes, com uma intensidade volitiva que fez muitos(as) participantes reagirem emocionadamente – ainda hoje, seis anos depois – ao que era recordado.

(pausa)... Ah, eu confesso que até embarga um pouco a voz, a garganta (chora, faz o gestual de tomar ar/puxar a respiração). Foi difícil, né, porque eu tenho um **sentimento que a gente nadou, nadou e morreu na praia**, sabe? (chora) [...] Foi muito sentimento, né? Eu não era menor de idade, mas ainda era muito nova. Não que eu não seja nova hoje em dia... mas sabe, a gente saiu de casa, do conforto, da comida quentinha da mamãe, eu lembro que a primeira noite que eu estava lá e eu olhei pro teto pra dormir eu pensei: “caraca, o que é que eu estou fazendo aqui?” (risos). Saber que esses desconforto todo que a gente passou não geraram frutos positivos assim é... **frustrante**. (Cecília, grifos nossos)

Angústia, raiva, medo e, principalmente, frustração apresentam-se como sentimentos negativos que não fogem da ambiência dos significados das ocupações. As(os) participantes que manifestam esse sentimento de frustração, todavia, não expressam quaisquer arrependimentos pela experiência de ocupação em si, referindo o desapontamento ao sucesso das forças opositoras.

Um caso específico ao qual damos atenção separadamente é o Dulce, participante da região rural de São José dos Pinhais. Como já mencionado, a participante vinculou sua entrada no movimento, para além da defesa da educação e das pautas políticas, ao seu alheamento com as pessoas de sua região. Como assumiu uma posição de liderança local do movimento, foi obrigada a lidar com situações de confrontação e tensão com a comunidade e com a direção escolar. Essas ocorrências lhe desencadearam picos de estresse e descontrole emocional.

Eu tive um **pico tão alto de ansiedade** que eu comecei a dar socos na parede. Tipo no cimento, sabe? Minha mão estourou toda, de sangue assim, e um professor me agarrou por trás porque eu estava acabando com a minha mão. (Dulce, grifos nossos)

Mesmo tendo vivenciado situações com impacto emocional aparentemente tão negativo, Dulce relata um processo interno de fortalecimento emocional, a partir das relações de companheirismo estabelecidas e da sua atuação comprometida no movimento. Por isso, significa sua experiência pelo seguinte prisma:

Eu me sinto **muito feliz** por ter participado desse movimento. Muito, muito, muito. Porque ali foi o começo de toda a minha jornada até aqui, sabe? Talvez se não tivesse tido aqui, hoje eu não estaria onde eu estou. Eu sinto que foi uma realização. Porque, como eu falei, eu sempre tive um problema com a **depressão**, então mesmo com todos os meus problemas daquela época, eu ainda assim enfrentei uma coisa que fervia dentro de mim, que era lutar pela educação, lutar pela questão da PEC, da MP... e ver que eu **não me resumia a uma pessoa triste**, que eu tinha muita força dentro de mim pra lutar por aquilo que eu realmente acreditava e eu acredito, que eu acreditava que ia ser bom só não pra mim, mas pra todo mundo, e também pras futuras gerações. [...] **Essa força tão grande anula todo o resto, toda a tristeza, tudo...** e foi lá nas ocupações que eu descobri isso, que eu tive uma força que eu não imaginava que eu tinha. (Dulce, grifos)

Na categoria de significação da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2009; GONZÁLEZ-REY, 2016) – corrente que possui diferenças mas também aproximações com a PSC – o sentido intrasubjetivo é sempre mais amplo do que o significado social do qual deriva. Isso porque acrescenta as particularidades e as emoções das trajetórias individuais ao significado social compartilhado intersubjetivamente.

A dualidade entre o orgulho-frustração (e também felicidade-ansiedade; alegria-medo) dos ex-secundaristas, aqui verificada, remete assim às próprias situações de vida vivenciadas na e após as ocupações. Como vimos, o arcabouço de memórias dos(as) participantes é tanto constituído por lembranças positivas da luta e dos laços de amizade vivenciados quanto pelos ataques e injustiças sofridas.

Uma situação histórica concreta diz respeito à derrota da 2ª onda da Primavera Secundarista quanto aos seus objetivos centrais. Deve-se ter em mente, ainda, que a própria vivência emocional de determinadas situações apresenta variações justamente à luz da passagem do tempo, algo já atestado previamente pela própria literatura acerca da Primavera Secundarista (SALLAS & MEUCCI, 2021; SALLAS & GROppo, 2022).

6.4 AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS E APRENDIZADOS DA OCUPAÇÃO

Os(as) participantes foram, também, solicitados a avaliarem as repercussões e possíveis impactos da sua participação no movimento em suas vidas. Um primeiro fator que emergiu desse questionamento foram as situações de perseguição

vivenciadas após as desocupações. Esse não foi um quadro geral, sendo que um número considerável de participantes, mesmo perguntados, afirmaram não ter vivenciado nenhuma situação desse tipo no retorno às aulas. Isso se explica pelo fato de que, embora pressionadas pelos governos estaduais, nem todas as direções escolares efetivamente cumpriram as orientações para deslegitimar e desarticular o movimento. Nesses casos, findado o período de ocupação, iniciou-se vida nova e “normal” nas escolas.

Ainda assim, um número considerável deles(as) relatou ter vivenciado situações de clara perseguição, no período seguinte à desocupação de escolas e do retorno à “normalidade” da vida escolar.

.A **gente ficou marcado**. Não pelos professores em si, alguns eram bem tranquilos nessa relação, tanto que foram os que apoiaram. Mas a diretora da escola ela não era a favor, então ela meio que deixou a gente marcado. E tinha um vereador da cidade que ele chegou várias vezes a ir no portão da escola dizendo que a gente tinha que sair, que não estava trazendo benefício nenhum pra ninguém. Eu sinto que a gente acabou ficando um pouco marcado por ele e pela diretora. (Micaela, grifo nosso)

A diretora, [...] tudo que ela pôde levantar de “provas” (faz as aspas com as mãos) contra mim, ela levantou. Ela entrou na justiça, ela tentou colocar processo judicial no meu nome, ninguém mais falava comigo, nas aulas de Educação Física eu ficava literalmente sentada e... ninguém falava comigo. Teve um dia muito marcante, assim, que o lanche tinha sido laranja, eu tinha jogado minha casca de laranja no lixo e mesmo assim a diretora me fez juntar todas as cascas de laranja de todos os refeitórios. Ela não pediu, ela falou: “junte!”. **E eu acho que eu fiquei tanto tempo tendo uma postura tão ativa, que quando chegou esse momento eu fiquei tão retraída, por causa de ter realmente perseguição, que eu só fiz, sabe?** (Dulce, grifo nosso)

A perseguição, como visto, se dava por “marcar” os antigos *secundas*, fazendo que tivessem um tratamento diferenciado na escola. Em algumas situações, como visto, as perseguições redundavam em punições institucionais, como a reprovação de ano. Em outras se dava por meio de humilhações, seja em situações de agressividade e abuso de autoridade, seja em ironias e questionamentos durante as próprias aulas. Além de gestores e professores, eventualmente os próprios grupos de estudantes que haviam sido contrários à ocupação partiam para a confrontação.

Foi interessante porque eram dois polos: o povo que apoiou, achou interessante e que foi importante a causa; **e os que não acharam certo, então mandavam as indiretas, falavam coisas ruins, coisas chatas, mas a gente não dava ouvido**, porque não vale a pena. (Bento, grifo nosso)

Uma estratégia adotada em muitos contextos, como forma de reação às injustiças e provocações foi a manutenção da proximidade e da identidade de grupo. Era possível, desse modo, oferecer resistência aos ataques sofridos e minimizar o efeito e duração das ofensivas persecutórias.

[...] a **gente recebia muitas ameaças**, alunos que olhavam torto pra gente, mas a gente formou o nosso grupinho. **A gente ficou no nosso grupinho ali e sabia que podia contar um com o outro, sempre**. Se alguém sofresse alguma coisa...tanto é que teve caso de processo, esse caso do professor que eu te falei antes, que mandou aluna pra fora de sala de aula e tudo mais. Ela processou ele depois. A gente teve casos muito pesados, muito fortes, mas nada que assim impedisse a gente de continuar a viver. (Tomas, grifos nossos)

Como visto na fala de Tomas, a manutenção da atividade grupal dentre aqueles que haviam participado das ocupações revelava-se uma estratégia de reação aos movimentos persecutórios do pós-desocupação. Em um contexto desfavorável do ponto de vista político, a manutenção da identidade de grupo e de um objetivo em comum, a autoproteção, evitava em muitos casos que a perseguição atingisse níveis mais alarmantes. Com a dispersão dos grupos, até mesmo pela razão temporal (os participantes do 3º ano logo não estariam mais no colégio, no ano seguinte houve troca de turmas, etc.), os ex-secundas atomizados se transformavam em alvos mais fáceis.

Ainda assim, poucos avaliam com arrependimento ou ressentimento sua participação. Em alguns casos minoritários, a passagem do tempo trouxe apenas alguns questionamentos sobre os prejuízos que participação pode ter causado na sua vida, assim como sobre o comprometimento dos demais.

[...] agora eu sei que foi, tanto até que eu tive que prestar o vestibular no ano seguinte, novamente, porque eu não consegui passar no ano que eu estava fazendo o 3º ano. Então eu me formei em 2016, daí eu não passei no vestibular em 2017, aí que eu prestei vestibular de novo pra entrar na faculdade em 2018 – começar a faculdade... e **basicamente esse é o ponto negativo mesmo, que eu vejo. Porque eu vejo que se eu não tivesse participado, eu conseguiria ter focado muito mais no vestibular, no ENEM**, e talvez tivesse conseguido passar no ano de 2016 mesmo. (Micaela)

Na época a gente não era tão maduro quanto eu sou agora. Nem sei se eu sou agora, mas as coisas são diferentes. **Olhando pra trás, eu vejo que teve muitos momentos que não eram bem aquilo que a gente estava pensando. A gente, na época, tinha essa noção de que, sozinhos, conseguiríamos mudar o mundo.** Eu acho muito importante esse sentimento, mas eu vejo que as coisas são muito mais complicadas. Eu acho que, olhando pra trás, eu vejo a minha participação – avaliando eu mesma, nesse momento -, vejo o movimento como muito pertinente, tinham muitas pessoas interessadas, mas tinham muita pessoas que estavam lá por estar, sabe? (Luzia)

Em linhas gerais, as(os) participantes indicaram muito mais elementos positivos do que negativos na sua avaliação retrospectiva da Primavera Secundarista. Defendem que ter estado nas escolas ocupadas, e se mobilizado em 2016, resultou em ganhos para suas vidas futuras. Teria redundado, também, em muitas das experiências constitutivas dos sujeitos que são hoje. Essa mobilização interna, nas explicações, se dá na direção da potencialização do senso crítico e do autoquestionamento.

Eu acho que influenciou mais **nessa questão do senso crítico. De saber analisar uma coisa, ir atrás de uma informação, pra ver se ela é verdadeira ou não.** Ver, às vezes, tem alguma notícia que o título é uma coisa, mas quando você vai ver realmente é uma coisa diferente. É mais essa questão de senso crítico de querer estar se informando sobre o que realmente é verdade e o que não é tão verdade assim, sabe? (Francisco, grifo nosso)

Então teve um impacto muito grande justamente por isso, porque eu comecei a me questionar muito mais, e isso depois, em tudo o que eu faço, até hoje. **Eu me questiono se eu tô certo, se eu tô errado, se o que eu tô fazendo é bom, se eu posso melhorar.** Essa questão me pegou muito forte. Porque até então eu não me preocupava em fazer bem, fazer o meu melhor, entendeu? Eu era muito, sabe assim... relaxado, tranquilo, muito na minha. E isso me provocou muito. **Então se eu pudesse resumir seria exatamente isso, a provocação que aquilo me trouxe.** (Tomas, grifos nossos)

Os ganhos apontados vão na direção dos chamados processos de uma certa conscientização – nesse caso, na capacidade de ler o mundo, compreendendo a importância da escola, da mobilização popular, da educação transformadora, dentre outros. É indicado também um acréscimo da capacidade de compreensão do mundo, pelo exercício da criticidade e da faculdade de problematização daquilo que é dado como natural. Há ainda o chamado à preparação, à melhora, à formação permanente.

Os ganhos obtidos nas ocupações dialogam com alguns dos elementos referentes à “politização da vida cotidiana” (FREITAS, 2015), tais como à capacidade de uma melhor “leitura do mundo” e dos problemas cotidianos (algo apregoado inicialmente pela Educação Popular freireana), de agir coletivamente em benefício comum, no enfrentamento a situações de injustiça (FREITAS, 2007). Do mesmo modo, conversam com as propostas de problematização e desnaturalização da vida cotidiana propostas pela PSC (MONTERO, 2003, 2004; FREITAS & OLIVEIRA, 2012): ou, em síntese, que as dificuldades enfrentadas no cotidiano e as situações de exploração vivenciadas não sejam entendidas como resultados naturais, justos e inevitáveis de uma determinada realidade social.

Verifica-se também um possível de processo de fortalecimento comunitário (MONTERO, 2003, 2009) a partir da participação no movimento. As limitações para a aplicação da categoria, nesse caso, se dão no caráter excepcional e determinado temporalmente da Primavera Secundarista – não houve uma comunidade fixa ou permanente fortalecida, mas apenas uma potencialização psicossocial dos(as) participantes naquela vivência específica da ocupação (que é diferente, inclusive, da comunidade escolar como um todo das escolas que foram ocupadas).

Dessa forma, ainda que referido a um processo de tipo coletivo, o fortalecimento parece ter atingido de modo mais central a dimensão da identidade e, mais especificamente, da autovalorização ou da autoimagem pessoais. Algumas manifestações sobre os ganhos da participação podem ser interpretadas como o reconhecimento, pelos(as) próprios(as) participantes, de que eram mais fortes e capazes do que antes se avaliavam anteriormente.

Questionadas(os) sobre a possibilidade de fazerem tudo aquilo de novo, muitas(os) participantes manifestaram uma espécie de cansaço ou indisposição para uma nova jornada:

Eu não sei se eu faria de novo. Realmente pra mim foi muito desgastante, parecia que a gente estava pressionado o tempo todo, estava [...] parecia que a gente estava alerta o tempo todo, tinham muitas informações que chegavam na gente que não eram verídicas mas a gente ficava assustado. [...] Eu apoiaria caso meu irmão, que está entrando no ensino médio agora, quisesse lutar por algo que ele acredita. **Eu apoiaria, mas eu não participaria efetivamente novamente.** (Cecília, grifos nossos)

Eu vejo que valeu a pena. Teve impactos mais benéficos do que maléficos na minha vida. Hoje eu ocuparia? [...] hoje eu dia eu pensaria se ocuparia ou não por causa da segurança, porque quando você tem 16 anos você pensa que nada vai te atingir, nada vai te abalar e você é o invencível. Com 23, hoje, eu já pararia pra pensar um pouco. Será que vale a pena o risco? (Eloísa, grifos nossos)

Tal cansaço, portanto, não nos parece ser resultado de uma má experiência ou avaliação negativa do movimento em si. Diante do cansaço permanente das pressões e atividades, as participantes identificam no passado a disposição para lutas dessa natureza. Novamente, há um sentimento de dever cumprido, apontando a direção para novas gerações de manifestantes. Contudo, chama a atenção o fato de que não parecem se dispor a repetir a sua participação, seja em um novo movimento, ou numa possível reedição das ocupações.

Os resultados indicam ainda um aprendizado intenso e bastante vívido dos participantes no contexto de ocupações. No contexto geral de suas entrevistas, muitas são as menções a lições, ensinamentos, atitudes e conteúdos aprendidos.

QUADRO 6 - SÍNTESE DOS PRINCIPAIS APRENDIZADOS APONTADOS PELOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Aprendizados interpessoais	Aprendizados organizacionais	Aprendizados curriculares	Aprendizados Disciplinares
<ul style="list-style-type: none"> - Autoquestionamento - Consciência crítica; - Potencial da ação coletiva e significado de coletividade; - Lutar pelos seus ideais; - Conscientização de classe e de raça; - Capacidade de reagir a injustiças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da ocupação; - Deliberação coletiva; - Programação das atividades de formação e cultura; - Atividades de vida diária: cozinhar, limpar, fazer a segurança e vistoria do local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classe social; - Relações étnico-raciais; - Legislação; Direitos Humanos; - Atividades físicas; - Manifestações culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - História; Sociologia; Filosofia; Educação; Educação Física; Arte.

FONTE: Os autores (2023).

Essa multiplicidade do currículo das ocupações pode ser verificada na fala do participante Tomas:

Cara, nossa, a gente **aprendeu muita coisa**. Desde fazer um pão de queijo (risos). Veio um rapaz, eu não vou me lembrar do nome dele, mas ele era muito foda. Ele sofreu perseguição na ditadura, o cara foi mutilado, mostrou as marcas pra gente, e ele é lá de Minas. Ele ensinou a fazer pão de queijo pra gente. Nossa, foi muito foda, a gente, todo mundo mexendo a massa. **A gente aprendeu desde se questionar – essa questão de procurar saber sobre as coisas -, mas a gente teve aula de História, de Artes, aprendeu a fazer pão de queijo, a gente aprendeu a se virar como um todo.** [...] (Tomas, grifos nossos)

A participação do movimento ainda possibilitou, segundo os(as) participantes, uma miríade ampla de aprendizados levados para a vida. Do ponto de vista dos conhecimentos formais, foram apontados conteúdos relacionados à História, às Artes, aos Direitos Humanos e à consciência racial e de classe. Foram destacados, ainda, os ensinamentos práticos para a vida, que se manifestaram tanto em questões mais prosaicas surgidas no dia-a-dia na ocupação (cozinhar, organizar e limpar o local, etc.) quanto na interiorização de perspectivas e atitudes que se mostrariam valiosas (em uma perspectiva de autoavaliação, a partir das próprias entrevistas) na continuidade das suas trajetórias pessoais.

[...] mudou muitas coisas no âmbito da minha vida, eu aprendi muitas coisas, mas principalmente essa questão de **consciência de classe, consciência racial, foi algo que bem presente na vida após a ocupação, foi um momento que eu senti que tive um despertar de consciência em diversos âmbitos.** [...] pra além dessas tecnicidades, tem a **questão de pessoa mesmo**, sabe foi um momento assim da minha vida que eu aprendi e **amadureci** muito rápido, tinham outras responsabilidades que estavam ali nas nossas mãos naquele momento e, nossa, essa questão de coletivo, de estar juntos das pessoas, de escutar as pessoas [...] (Joana, grifos nossos)

São apontadas uma maior criticidade em relação às questões enfrentadas socialmente na vida adulta (as interações com os outros, a leitura das características da vida social, as relações de trabalho) e a capacidade de capacidade de reagir em situações de injustiça ou de arbitrariedade. Alguns participantes manifestaram compreender melhor também, hoje em dia, o papel da luta social na obtenção de direitos e na melhoria da qualidade de vida.

[...] [aprendi] essa parte de **lutar pelos seus ideais**, de defender o que você acredita, de não simplesmente aceitar coisas que são impostas pra você. Eu sinto que isso faz parte da minha vida, hoje em dia, sabe? Tanto que o meu primeiro dia de trabalho... não, não foi no primeiro, foi no segundo dia de trabalho, o meu chefe precisava entregar alguma coisa, em um prazo de 30 minutos, e queria que eu ajudasse ele a calcular. Só que ele pensa bem mais rápido do que eu, é engenheiro há muito tempo, e eu não estava conseguindo acompanhar. Nisso ele surtou, foi super grosso comigo e qualquer pessoa na minha posição ia simplesmente aceitar. Mas não! Eu falei que não aceitava, que esse tratamento não era legal, eu expliquei o porquê eu não aceitava. Acabou que hoje em dia eu noto que tem um respeito mútuo e que ele nunca mais repetiu isso comigo. **Isso é algo que eu sinto que veio das ocupações, não aceitar simplesmente as coisas que são impostas a você. Sempre defender o seu ponto de vista e se defender.** (Cecília, grifos nossos)

Ainda que expresso de um modo um pouco amplo e genérico, esse rol de ganhos e aprendizados compreendeu algumas dimensões já verificadas no trabalho de Lima et al (2022) sobre os processos de aprendizagem nos contextos das ocupações, marcados por conteúdos interpessoais-afetivos; organizacionais; curriculares e disciplinares. As(os) participantes mencionam com alguma frequência as atividades padrão do “currículo” das ocupações – quais sejam os aulões e as oficinas, realizadas via de regra por especialistas, sejam docentes da escola ou convidados externos -, mas, mesmo assim, há um destaque para situações de aprendizado proporcionadas pela própria convivência e luta. Essa teria despertado situações favoráveis, novamente, à conscientização, mas também ao espírito de luta das(os) participantes, à criticidade e ao fortalecimento das(os) mesmas(os).

As ocupações também possibilitaram às(aos) participantes tomarem contato com áreas de conhecimento que não lhes eram oferecidas por meio do currículo tradicional, ajudando inclusive na escolha das trajetórias profissionais. De modo geral, as afirmativas convergem para o sentido de um aprendizado para vida, que não abriu mão de disciplinas e conteúdos tradicionalmente trabalhados, mas trouxe amadurecimento às (aos) jovens que ali estavam.

6.5 ATIVIDADES REALIZADAS E O TEMPO VIVIDO

6.5.1 O cotidiano: falta de tempo e redução do círculo social

Quando abordamos, de modo geral, as coisas que fazem hoje, o signo da falta de tempo acaba sendo quase onipresente nas falas das(os) participantes.

Tenho as dificuldades de transporte, pra eu me deslocar até o serviço, e do serviço pra faculdade, e da faculdade pra casa, tem os seus perrengues. Tenho **dificuldade de dormir 8 horas**... infelizmente se tornou algo impossível, atualmente. (Francisco, grifo nosso)

Então, eu tenho um padrão de 40 horas, sou PSS...tô no padrão de 40 horas, **estou em 3 escolas diferentes**. (Antônio, grifo nossos)

Uma maioria (nove) dos participantes está, na atualidade, trabalhando e estudando ao mesmo tempo, além de assumir cada vez mais responsabilidades associadas ao mundo adulto. A maior parte (sete) não mora mais com familiares, o que implica também em uma responsabilização do ponto de vista dos afazeres domésticos.

Se a falta de tempo é quase geral, existe, contudo, uma diferença significativa entre o que classificamos como pelo menos dois tipos de sobrecarga: a) aquele referente aos processos de qualificação para um melhor ingresso no mercado de trabalho – no qual a identidade de estudante ainda é muito presente e se associa a uma infinidade de atividades de estudo e capacitação que precisam ser feitas em um mesmo período de tempo (estágio, conclusão do curso, participação em projeto de pesquisa, etc.); b) aquele referente à responsabilização pelo provimento da própria vida e eventualmente de outros(as) – no qual a identidade de trabalhador se manifesta e a sobrecarga está relacionada às próprias condições laborais e a exigência de capacitação permanente.

As escolhas profissionais também desempenham um papel considerável nesse sentido. Dois dos participantes que possuem empregos formais são, justamente, professores da rede pública estadual – no caso de Bento, ele hoje trabalha como docente de Matemática da mesma escola que ocupou. Tendo os dois um vínculo de trabalho temporário com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR (o Processo Seletivo Simplificado – PSS de docentes do estado do Paraná), lhes é exigida uma sobrecarga de trabalho de sala de aula para que possam ter uma renda suficiente para o sustento das suas famílias. Ademais, continuam se capacitando para a melhoria das possibilidades profissionais. As chances de se encontrar um tempo livre para quaisquer outras atividades que não sejam laborais ou de estudo são quase nulas.

Olha, eu **dou aula de manhã, de tarde e de noite**. Tem a faculdade que eu faço, o curso que eu também faço. Nas horas vagas eu fico com a minha família, também tenho meus momentos de lazer, né, jogo futebol. Tenho uma vida bem corrida, **não dá pra falar assim pra você que é tranquilo, porque não é**. Tipo assim, levanto 6 horas da manhã e vou parar tipo meia noite. De 2ª à 6ª feira [...]. (Antônio, grifos nossos)

Porque **ser professor é uma correria total**. A gente não tem tempo pra nada, a gente não tem paz. [...] É descansar, sair um pouco, um shopping, pra poder dar um ar pra cabeça. Daí **continua de novo dando aula** (risos). [...] Eu fechei o ano com 40 aulas. A grade fechada, manhã e tarde, e à noite eu dou aula em casa, aula particular pra concurso, pra vestibular, pra ENEM, tudo em casa. Então vai muito tempo. (Bento, grifos nossos)

Aquelas(es) que conciliam a conclusão da formação acadêmica com a inserção no mercado de trabalho também queixam-se das dificuldades temporais enfrentadas na fase de vida atual. Verifica-se, nesse sentido, que a resposta mais imediata e que sintetiza a o cotidiano das(os) participantes é o: estuda e/ou trabalha, de modo praticamente integral. Diante desse quadro, as atividades associadas ao seu tempo livre remetem principalmente ao descanso e ao relaxamento de um dia-a-dia exaustivo. Tomas sintetiza bem essa questão ao explicar que

Hoje em dia, vou confessar pra você, eu gosto muito de **dormir** no meu tempo livre (risos) [...] Dormir eu acho tudo de bom. Que nem eu falei pra ti, **eu acho muito desgastante, sair, voltar, trabalhar, é muito desgastante**. (Tomas, grifos nossos)

As (os) participantes indicam assim realizar, hoje em dia, muitas atividades associadas ao entretenimento e ao relaxamento das dificuldades diárias, como assistir séries e filmes por *streaming*, passear com companheira(o) ou família em parques e shoppings, ou simplesmente ficar “de boa” – ou seja, em um local e em uma posição confortáveis, sem fazer efetivamente nada – em casa. Muitas(os) declararam também fazer sacrifícios durante a semana útil (geralmente de 2ª a 6ª feira, ou de 2ª feira a sábado de manhã) para conseguir reservar ao menos um ou dois dias sem maiores obrigações diárias.

QUADRO 7 – ATIVIDADES REALIZADAS PELAS(OS) PARTICIPANTES NO “TEMPO LIVRE”

Atividades de:	Atividade (nº de citações)
Descanso e relaxamento	Ficar em casa (5); Dormir (2).
Entretenimento e passagem de tempo	Assistir filmes e séries em casa (5); Jogos eletrônicos (2); Usar redes sociais (1); Assistir vídeos no Youtube (1).
Movimentação e esparecimento	Passear no shopping (4); Passear no parque (3); Viajar (2); Treinar – atividade física (2); Jogar futebol (1); Patinar (1).
Cultura e Aprendizado	Ler (6); Desenhar (2); Ir ao cinema (2); Tocar algum instrumento musical (2); Escutar música(1); Ir ao museu (1).
Caráter Doméstico	Visitar parentes (3); Cozinhar (2); Arrumar a casa (2).
Caráter Coletivo-Social	Conversar e encontrar amigos (2); Ir ao terreiro de Umbanda (2); Dar aula em ONG (1); Ensinar pessoas a tocar-música (1); Ir para festa-balada (1).

FONTE: Os autores (2023).

Uma atividade muito associada, nas respostas, a uma tentativa de reduzir o estresse das obrigações de vida – mas que foge aos hábitos comuns à população brasileira – é a leitura. A maioria das(os) participantes declarou que ler é uma das suas atividades favoritas quando tem tempo. Muitas(os) admitiram consumir principalmente romances ou *best-sellers* do mercado editorial da juventude. Outras(os), por outro lado, associaram o hábito da leitura ao gosto por estudar – o próprio perfil acadêmico das(os) participantes, com efeito, parece indicar uma

inclinação do gênero. A participante Dulce sintetiza bem essa postura, declarando que

Eu leio. Eu tenho um aplicativo, o Skoob, não sei se você conhece, ele rastreia todo tipo de livro, é como se fosse um aplicativo de livros. Teve a retrospectiva 2022 dele, e eu li 47 livros esse ano agora. [...] **Então a maior parte do tempo eu passo lendo.** Eu ando tendo preguiça de ler livros de fantasia, ficção, essas coisas, não me chama tanto a atenção. Eu gosto mais de **livros acadêmicos**, porque eu tenho um pouco de preguiça de livros de fantasia. (Dulce, grifos nossos)

Para além da fruição da tranquilidade do tempo ocioso, uma resposta muito recorrente quanto às atividades realizadas diariamente diz respeito aos contatos e interações com os amigos. Diante dos seus cotidianos, é natural que a maior parte desses contatos-interações seja referida às(aos) colegas de trabalho e de universidade. Quando enquadrada na categoria de tempo livre, contudo, ocorre uma divisão também esperada: as(os) comprometidas(os) tendem a dispender mais tempo com sua (seu) companheira(o) e com a família, enquanto as(os) solteiros indicam sair com maior frequência com grupos de amigas(os).

De um modo geral, foram identificadas poucas atividades de um cunho mais social ou coletivo. Duas participantes fizeram menção à vida religiosa, ambas na Umbanda. As participantes Joana e Cecília foram as únicas a mencionar uma maior busca por atividades dessa natureza:

Eu sou uma pessoa que eu gosto bastante de sair, de ir pra museu. Eu gosto bastante de tentar coincidir nos meus tempos livres essas coisas que são um pouco mais tranquilas, que eu posso espairecer. Não ficar conectada com o celular, enfim, ter mais essa interação real. Também, paralelamente a isso, tenho os **ensaios da bateria, eu toco na bateria da universidade** [...] Paralelamente a isso, a gente tem os nossos ensaios, tem **as escolinhas que a gente acaba ensinando as pessoas a tocarem**, também. (Joana, grifos nossos)

Eu **dei aulas por uns 2 anos** [em uma ONG destinada a prestar formação a estudantes periféricos que vão prestar o ENEM e o vestibular]... foi 2 anos certinho, porque eu saí esse ano, numa ONG. [...] As **aulas na ONG** eu parei de dar nesse ano, porque está entrando no TCC agora e fica difícil. (Cecília, grifos nossos)

Em relação (às)aos companheiras(os) de ocupação, houve uma variabilidade entre os grupos que permanecem até hoje em contato e aqueles que se dispersaram – sendo esses últimos mais frequentes. No primeiro caso,

encontram-se desde iniciativas próprias de memoriais da sua ocupação (ou uma cápsula do tempo), a participantes que, depois de dividirem o teto na escola ocupada, ainda moram junto, assim círculos de amizade – e até de engajamento político comum - que permanecem mesmo após a desocupação e o fim da convivência diária do ensino médio.

A gente faz coisas juntos. Na semana que a gente foi desocupado, a gente inventou de fazer uma cápsula do tempo. **A gente escreveu sentimentos que a gente viveu durante a ocupação a como a gente se via dali a 5 anos.** A gente se reuniu ano passado pra desenterrar a capsula, acabei encontrando bastante deles também naquele dia, alguns não puderam ir, não moram nem mais no estado. (Cecília, grifos nossos)

[...] a maioria a gente sai, eu converso com a minhas amigas até hoje, a gente faz outras programações juntos. Até de momentos de descontração, **ou então momentos mais sérios que a gente tenta reunir a galera pra colar em movimento social, ir em atos, algo que continuou prevalecendo,** assim... (Joana, grifos nossos)

Há alguns casos nos quais algum(a) participante isoladamente manteve um vínculo de amizade com algum das(os) participantes da sua ocupação, sem que isso tenha se estendido a uma parte mais significativa do grupo. E existem os casos nos quais os grupos basicamente dispersaram-se.

Ah, foi se afastando, né? Bastante gente que participou da ocupação, depois da ocupação, eu já não tive mais contato. Mas tem gente que... as pessoas que já eram amigos antes da ocupação que participaram da ocupação eu continuo sendo amigo. Continuo tendo contato. Mas com essas pessoas. **Mas pessoas que eu conheci e passei a ter uma amizade na ocupação, não tive mais contato.** (Francisco, grifos nossos)

Não, só essa amiga mesmo que eu tenho contato. O resto eu não tenho contato com mais ninguém. [...] Eu lembro que **logo depois que acabou a ocupação a gente acabou tendo bastante contato.** A gente se via sempre, conversava sempre, saía sempre, mas conforme acabou o colégio, **meio que dispersou,** sabe? Não teve mais contato, nem conversa sobre. [...] (Micaela, grifo nosso)

O tempo novamente é trazido ao foco como explicação do afastamento das(os) *secundas*. A conclusão do ensino médio pelas(os) participantes implicou em caminhos de vida diversos, seja pelas diferentes escolhas da formação no nível superior, seja pelas necessidades decorrentes das próprias condições de vida, como o ingresso no mundo do trabalho. Alguns mudaram-se da própria cidade e região, outros viram-se em relações com novas pessoas ocasionadas pelas novas relações

institucionais vividas, agora não mais na escola secundária, mas nas universidades e locais laborais.

Em função das formas de comunicação e sociabilidade contemporânea, uma expressão utilizada mais de uma vez nas entrevistas, nesse aspecto, é o “amigo(a) de internet”. Tomando como uma categoria, seria possível defini-la como aquele tipo de pessoa ou contato(a) que, em algum momento, foi significativo em sua vida, mas que hoje não tem espaço nas atividades da vida diária – em função das redes sociais, todavia, é possível acompanhar a narrativa da sua vida, curtir fotos ou acontecimento, realizar breves conversas por *chat*, sem que essa pessoa esteja realmente presente em qualquer atividade realizada no dia-a-dia. Com o tempo, muitas das relações entre os *secundas*, hoje estabelecidas, poderiam ser enquadradas nessa categoria.

6.5.2 O lugar da política na vida cotidiana

A Primavera Secundarista foi um movimento de cunho político, tendo como pautas principais a rejeição de propostas com impacto na gestão educacional, seja de governos estaduais (1ª onda) ou federal (2ª onda). Recapitulamos essa dimensão porque, além da vivência e experiência obtidas no cotidiano das ocupações, o movimento se caracteriza também por esse envolvimento de jovens secundaristas com a política nacional. Nessa direção, buscamos verificar, também, qual a relação das(os) participantes com as questões de ordem política nos dias atuais.

Algumas falas indicam a manutenção do interesse no assunto e a disposição para participação em movimentos.

Eu acompanho bastante, na minha cidade mesmo eu sou **filiado ao partido do [cita nome], que é o prefeito**, que é o partido que o Ratinho Júnior também é, infelizmente... sou filiado a esse partido. Na campanha que teve em 2018 pra prefeito eu estava junto lá, ou melhor... 2020, eu estava junto lá, trabalhei, auxiliei o prefeito, fiz campanha, fui pra rua, **então aos poucos a gente está entrando nesse meio aí.** (Bento)

Como vista acima, contudo, apenas Bento declarou filiação a um partido e algum interesse em um maior envolvimento no campo da política institucional e

partidária²⁴. Dentre as(os) participantes que ainda demonstraram envolvimento e participação no campo político, é identificada uma certa aversão à política institucional de partidos políticos e até mesmo aos escalões mais altos da política estudantil.

Já me chamaram pra me filiar a partido, acho que era o MDB, mas não tive interesse. Eu me interesso por política, mas não sou aquela pessoa que “ah, as pesquisas estão indicando um candidato, eu vou nele”. Não, eu realmente pesquiso, vejo, aquele ali tem coisas mais atrativas que aquele outro. **Sobre coisas sociais, me interessa muito - a questão da mulher, dos negros, dos LGBTs.** Quando você se torna uma minoria você tem que pesquisar o candidato que vai realmente te defender. (Eloísa, grifos nossos)

Depois que acabou a ocupação eu continuei no coletivo que eu falei, o [*cita nome do coletivo*]. Acabou que o [*cita o nome do coletivo*] se desfez. Na universidade eu me aproximei, quando **eu entrei, de alguns coletivos [...]** mas daí acabou que esses coletivos se desfizeram. [...] DCE, essas coisas assim, não. **Por ter feito parte da ocupação, as vezes a gente via esses movimentos até de uma forma, meio assim, negativa. Não todos, mas... eu me organizava mais de forma autônoma, nos grupos,** fazendo mais um trabalho de base que tinha na época, com os grupos que eu conhecia. (Luzia, grifos nossos)

As pautas identitárias e uma forma de organização que remete a uma dinâmica deliberativa e decisória de grupos menores são privilegiadas, portanto, nessa forma de participação. A política alter-ativista da integração em coletivos, algo já presente na própria Primavera Secundarista (GROPPO ET AL, 2017; GROPPO ET AL, 2019), foi mencionada por duas participantes.

Há também o caso de Bárbara, que tomou frente da política institucional do seu curso universitário por determinado período, mas permaneceu dentro dos limites do centro acadêmico, que tem um trabalho mais direto e de base (muitas vezes até recreativo) com o universo estudantil.

²⁴ Nesse caso, ainda com uma inversão da orientação ideológica da Primavera Secundarista, que pode ser classificada como dentro do campo progressista. O partido do prefeito mencionado por Bento, e ao qual ele também é filiado, é o Partido Social Democrático – PSD, de orientação de centro-direita. No caso paranaense, o partido inclusive foi base de apoio no governo conservador de Jair Messias Bolsonaro.

Na faculdade eu fui presidente do meu centro acadêmico, bem na pandemia. A gente não estava presencial, mas as reuniões eram infinitas. Muita gente acha que o centro acadêmico não fez nada durante a pandemia, mas era **semanalmente reunião** acadêmica, do Setor, do colegiado, reunião com o DCE, reunião com os núcleos, enfim, era reunião que eu não aguentava mais. **Eu falava “geente, eu entrei aqui pra fazer a integração, fazer festa que não tem, aí eu entrei no ano que teve a pandemia...” (risos)**. Deu só pra receber os calouros, depois foi reunião atrás de reunião. (Bárbara, grifos nossos)

Como vimos, alguns dos(as) entrevistados(as) manifestaram uma vida ainda prolífica no pós-ocupação no sentido da participação política, seja por meio de coletivos ou de presença em manifestações. Alguns poucos também ingressaram na política partidária e na gestão oficial do movimento estudantil universitário.

O perfil predominante, contudo, é um afastamento dos debates e ações políticas. Há ainda uma disposição para a defesa de causas consideradas relevantes, todavia, essa não se concretiza, atualmente em uma participação mais efetiva e frequente em ações políticas. A dimensão temporal é novamente trazida à tona, seja pela falta de tempo ou por avaliarem que a disposição para a mobilização esteve associada a uma fase pregressa e menos responsável de suas vidas.

Não se constata um maior arrependimento em relação à participação na Primavera Secundarista. Verifica-se um julgamento de que hoje, nas suas condições de vida atuais, uma nova mobilização seria muito mais difícil. Algumas situações pontuais de mobilização são destacadas, ainda que não se constituam em acontecimentos recorrentes ou presentes na vivência do dia-a-dia.

Então não tenho tempo, sabe? Então não tinha tempo... e o tempo que eu tinha eu gostava de sair, ficar tranquila, então eu não quis ocupar minha cabeça agora com isso. Mas **todas as manifestações que teve dos cortes em relação à UFPR eu fui, mas eu não quis focar nisso** porque, não sei, eu não tinha tempo. Mas eu sempre ajudei a galera, sempre ajudei. (Rita, grifos nossos)

Em outros casos, as(os) participantes declararam acompanhar ou estarem atentos às informações políticas contemporâneas:

Acompanho [*as questões políticas*]. Eu acho que política é uma das coisas que mais me motiva, **mas que mais me tira a paz**. Foi por isso que eu **resolvi dar um tempo, diminuir o ritmo**, porque eu via muita página de notícias, Mídia Ninja, essas coisas assim. É muita informação, eu começo a ficar muito ansiosa. (Dulce, grifo nosso)

Pra questão do envolvimento meu em protestos eu não ando tendo muito envolvimento, realmente até porque não sobra muito tempo, me desliguei um pouco depois da ocupação. [...]. **A questão política eu tento ser bastante informado, não sou tão engajado, não sou de expor muito minha opinião.** Eu exponho mais minha opinião em questão de... quando eu vejo que é uma mentira, quando é uma opinião de uma pessoa, eu não debato. Agora quando eu vejo em rede social, ou algum parente meu falando alguma informação que eu sei que não é uma informação verdadeira [...] **Mas a minha questão política hoje eu tento mais ser... estar informado, não estou mais tão engajado.** (Francisco, grifos nossos)

Nas respostas, se verifica uma noção arrefecimento do engajamento nas ocupações de escola. Essa redução da participação é justificada por uma manutenção do interesse no assunto – mesmo que nem sempre as condições de vida atuais permitam concretizar essa disposição de estar informado.

O cenário atual de polarização política e de debate político mediado a partir das redes sociais também é apontado como um fator causador de ansiedade e de conflitos com a rede de amigas(os). Não obstante, nota-se que uma redução nos aspectos de engajamento e mobilização não implicaram, necessariamente, em uma alienação da realidade política e social do país. Bem ou mal, além do interesse, as(os) participantes manifestam uma capacidade de se manifestarem politicamente (ainda que no campo de batalha virtual) e de interpretar a veracidade das notícias divulgadas.

6.5.3 Olhando para o futuro

No seu estágio de vida atual, marcado pela sobrecarga de atividades realizadas, muitas(os) participantes indicaram como metas para si ter uma vida mais estável e tranquila. Juntam-se a essas ambições a obtenção e alguns bens e serviços que possam dar maior conforto para si e para seus familiares-companheiros(as) nos seus cotidianos.

Eu **espero que o governo abra o concurso para os professores** (risos), porque viver de contrato ninguém merece. E aquela situação que todos almejam: **uma vida estável, com a família, com tudo nos conformes do que você planeja, todos seus planejamentos dando certo.** Minha família estando bem eu vou estar bem também, sempre correndo por eles. É isso...meu pensamento pro futuro é esse, **ter uma vida estável pra minha família.** (Antônio, grifos nossos)

'Ah, eu estou querendo me formar, né? [...] Conseguir uma casinha pra eu morar com a minha esposa, que seja nossa, em um cantinho mais legalzinho... [...] é, ver se eu consigo uma casinha um pouco mais afastadinha do centro, **que eu tenha um pouco mais de tranquilidade pra viver com as minhas gatinhas, com a minha esposa, e é isso**. Trabalhar, viajar de vez em quando, trabalhar com o que eu gosto e ficar tranquilo. Não tenho tanta ambição assim de 'ah, ser milionário e, ah, quero ter dinheiro', não ligo pra isso não. Só quero trabalhar com tecnologia e **ficar tranquilinho, no meu cantinho**. (Francisco, grifos nossos)

A formação continuada é uma outra questão que é destacada quanto à perspectiva futura. Ao contrário de alguns casos acima, no qual a conclusão dos estudos acaba se colocando como meta almejada, em um provável sentido de diminuição das excessivas atribuições hoje vivenciadas no dia-a-dia, muitas falas expressam um desejo de continuidade de estudos, de forma que toda qualificação já realizada até o momento seria apenas uma etapa de um processo maior e, por vezes, infundável.

Eu quero fazer mais uma faculdade, quero fazer algum mestrado ainda, tenho que ver isso ainda, não sei por qual faculdade, por qual ramo, porque na Federal [...], mestrado em Matemática é coisa de louco (risos). É coisa de louco. **Quero fazer ainda o mestrado também, então o foco é esse, continuar nessa área e avançar**. [...] É manter o foco porque a família está crescendo, né? [...] (Bento, grifo nosso)

[*Eu quero*] **nunca mais parar de estudar**. Eu sempre falo pra minha mãe que eu vou continuar estudando a minha vida inteira, porque realmente eu **tenho a educação como essa coisa libertadora e de emancipação do sujeito**. Nunca mais parar de estudar, sempre estar me aprimorando, até porque é um dos princípios éticos do Serviço Social, das assistentes sociais, é continuar no aprimoramento, nunca deixar de estudar. (Dulce, grifo nosso)

Do ponto de vista pessoal, as(os) participantes Tomas, Eloísa e Bento – que já está esperando um – manifestaram o desejo de ter filhas(os). Outros, como Tomas, Joana e Luíza, têm em seu horizonte próximo a saída da casa dos pais, para viver com amigas(os) ou companheiras(os). Alguns ainda indicam o aspecto da juventude ainda vivenciada como um motivo para buscar novos horizontes, materializados no desejo de viver fora do país.

O meu sonho é sair viajando, viajar muito, muito, muito. Claro, quero ter minha casa, quero ter meu lugar, quero ter minha família, quero ter uma esposa, filhos, mas eu acho que eu estou em uma fase que eu tenho que aproveitar ainda. **Eu sou muito novo.** Tem muita gente que fala assim: pô, tem muito tempo ainda pela frente e, assim, realmente...eu tenho que aproveitar tudo agora, cara! Enquanto eu tenho energia, enquanto eu tenho saúde, enquanto eu tenho disposição, entendeu? (Tomas, grifos nossos)

[...] então eu penso sim em ir pra área da educação mas também me manter ativa no mercado. **Eu quero ir pra Portugal, mas daí não sei se volto também.** Esse é o plano. [...] (Bárbara, grifos nossos)

Desse modo, os(as) ex-secundaristas aqui reunidos(as) definem sua perspectiva de futuro menos por utopias ou projetos de transformação do mundo do que por projetos de cunho pessoal. No sentido mais imediato, muitos pleiteiam para si apenas um pouco mais de conforto, estabilidade, tranquilidade e descanso em suas vidas cotidianas. Alguns querem aproveitar essa estabilidade para ter, enfim, ter filhos(as).

A despeito disso, manifestam uma capacidade de resistência às dificuldades de vida atuais, tendo a perspectiva de manter-se ativos(as) e continuar em busca de aprimoramento e melhores condições de existência futuras. A disposição para a continuidade dos estudos e para a formação continuada/contínua parece-nos apontar a essa direção. Outras ambições futuras remetem a uma maior autonomia pessoal. Expressam-se no desejo de sair de casa, morar sozinho ou com amigos(as) e em viajar e em vivenciar novas experiências fora do país.

6.6 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

A síntese dos resultados obtidos indica uma multiplicidade de razões, memórias, significados e trajetórias relacionados à participação no movimento de ocupação de escolas. Como tratam-se de dados obtidos cerca de 6 anos após os acontecimentos da Primavera Secundarista no estado do Paraná, é sempre salutar lembrar que refletem uma perspectiva do “hoje”, ou ainda, a um olhar retrospectivo das(os) participantes sobre aquilo que fizeram no passado recente. O enfoque qualitativo aqui adotado também não nos permite fazer generalizações ou afirmações categóricas acerca dos posicionamentos, mas apenas identificar alguns dos significados e tendências gerais presentes nas respostas.

QUADRO 8 - SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Motivos para participação	Memórias e Significados das Memórias	Fazer parte do movimento e aprendizados	Vida Cotidiana Atual
<ul style="list-style-type: none"> - As pautas nacionais: PEC do Teto de Gastos e MP do Novo Ensino Médio; - Identificação pessoal com a causa; - Estar junto e apoiar os colegas; - Planejamento coletivo após ciência da causa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luta política, jovens mobilizados e discutindo sobre o tema; - Amigos (as), convivência e companheirismo com os demais; - Repressão e perseguição sofridas; - Sentimentos de orgulho, felicidade e alegria; - Sentimentos de frustração, angústia, medo e raiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impactos negativos com a perseguição e humilhação sofridas; - Ganhos psicossociais pela experiência – fortalecimento pessoal; - Aprendizados de conteúdos interpessoais, organizativos, curriculares - disciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina voltada ao estudo e ao trabalho; - Signo da “falta de tempo” e “tempo livre” orientado ao relaxamento e ao descanso; - Diminuição e restrição do círculo social – dispersão dos grupos da ocupação; - Interesse não participante pela política; - Futuro voltado à realização de projetos pessoais e busca de maior tranquilidade-estabilidade.

FONTE: Os autores (2023).

Verificamos que, de modo geral, a passagem da participação na Primavera Secundarista à vida cotidiana atual foi marcada por um caminho no qual:

- I. A mobilização é justificada, hoje, em termos das pautas nacionais, mas principalmente por fatores pessoais e referentes à dimensão coletiva ou de grupo (LANE, 1984b; MARTÍN-BARO, 1989b);
- II. A participação, a partir dessa ação grupal ou coletiva, mobilizou alguns elementos marcantes e emocionais em suas vidas interiores, bem como aprendizados ainda significativos para suas vidas – por essa razão, ainda julgam que a participação lhes trouxe mais ganhos que prejuízos, e que saíram fortalecidos da experiência;

- III. Ter feito parte do movimento, por sua vez, trouxe para muitos dificuldades e perseguição para sua vida pessoal, sendo que os grupos articulados a partir das ocupações foram, com o tempo, se dispersando e não existindo mais como elemento de fortalecimento e apoio coletivo;
- IV. Vivenciando uma experiência transformadora em termos de mobilização da consciência e capacidade de melhor leitura do mundo, a derrota nacional do movimento fez os(as) participantes retornarem à realidade concreta anterior. Para os jovens brasileiros contemporâneos, oriundos da escola pública, essa realidade resume-se à escola tradicional, por um lado, e as exigências do mercado de trabalho precarizado, por outro.
- V. Após alguns anos, essa realidade despolitizou e re-naturalizou alguns aspectos do seu cotidiano.

Percebe-se, nesse deslocamento, uma relação indireta entre a participação na Primavera Secundarista e as vidas cotidianas atuais das(os) participantes. Em sua maioria, os grupos que atuavam no desencadeamento das ações políticas se dispersaram. A mobilização crítica da consciência e o sentido de fortalecimento, antes referidos a uma coletividade (MONTERO, 2003, 2009; FREITAS, 2007), passaram a ter um sentido mais imediato e individual de sucesso pessoal e de capacidade de ir em busca dos seus próprios sonhos e objetivos. Desse modo, a influência da participação se apresenta de maneira mais tácita, em certos aspectos como as orientações vocacionais e os posicionamentos diante de embates profissionais ou familiares.

A participação nas ocupações articulou um sentido de identidade social (TAJFEL, 1981; CIAMPA, 1984), refletido nas próprias representações dos ex-secundaristas como ainda *secundas*. Ter estado nas ocupações ainda é apontado, em termos de auto-representação ou auto-imagem, como um momento significativo para a construção das pessoas que estão sendo atualmente. Orgulham-se de ter deixado seus nomes associados ao do movimento, registrados na História. Não obstante, enfrentaram uma representação exterior de enfraquecimento e até de estigmatização da sua imagem pessoal – sendo taxados de desocupados, baderneiros, criminosos, etc. - articulada na confrontação com os grupos oficiais e paraoficiais da repressão estatal.

Tendo experimentado, no final de 2016, uma situação de vida radicalmente diversa daquela da vida social em geral, os(as) jovens participantes tiveram imediatamente que retornar à realidade tradicional da escola, as vezes com a adição de situações persecutórias às suas rotinas diárias. Movimentos descentralizados e horizontais como a Primavera Secundarista têm como característica não possuir um *locus* ou uma estruturação coletiva que forneça proteção aos participantes após o término da luta. Entre as(os) entrevistadas(os), algum buscaram, posteriormente, esse sentimento de suporte em coletivos, outras(os) indicaram a manutenção da atividade grupal, nas escolas desocupadas, como uma forma de resistência às possíveis sanções da gestão escolar

Os grupos que promoveram as ocupações não dispunham mais de meios ou recursos para o enfrentamento dos grupos opositores. Essa é a dimensão do poder grupal preconizada por Martín-Baró (1989b) que, no caso dos grupos da 2ª onda da Primavera Secundarista, foi atingida, em sua fase final, pela repressão oficial. Dentre os(as) entrevistados(as), mesmo nos casos nos quais o contato pessoal foi mantido, as relações não remetiam mais às dinâmicas dos processos grupais (LANE, 1984b) ou dos grupos primários (MARTÍN-BARÓ, 1989b) mas a laços de afetividade e sociabilidade juvenis. Os(as) companheiros(as) de luta *secundas*, com a passagem do tempo, se tornaram apenas amigos(as) ou conhecidos(as).

Uma outra dimensão concomitante à atividade de grupo diz respeito aos possíveis processos de mobilização da consciência decorrentes da participação. Esses ganhos de consciência podem ser melhor entendidos pelos conceitos de conscientização e desideologização (MONTERO, 1999, 2004; FREITAS, 2007) presentes também nos processos travados nos contextos da Educação Popular.

Todavia, o modo de vida vai conformando, com o tempo, os limites da nossa própria consciência (MARX, 2007). A Psicologia Social Comunitária latino-americana, também, reconhece esse processo. Segundo Montero

A conscientização é um processo contínuo, submetido a uma forte pressão da influência das tendências dominantes, que, na medida em que emanam dos grupos com poder estatuído, supõem não só a contraposição de ideias, mas ainda mais, o uso de numerosos meios repressivos. **Por isso, a mobilização da consciência e o compromisso não são imperecíveis, imutáveis, não se dão de uma vez por todas e para sempre**, mas sim evoluem de acordo com a vida e os ganhos da comunidade, conforme as influências e pressões que possam receber. (MONTERO, 2003, p. 127, grifo nosso)

Esse trinômio entre atividade-consciência-identidade (MARTÍN-BARÓ, 1989b; LANE & QUINTAL, 1998) foi perpassada pela dimensão emocional do significado. Tal dimensão se apresenta nas “marcas em si” pela participação no movimento. Essas marcas se manifestam tanto nas memórias - as mais subjetivas das experiências pessoais – quanto em sentimentos, positivos e negativos. Refletem, hoje, um processo significativo de união, amizade e companheirismo entre jovens vivendo juntos, que tiveram uma experiência inédita de, também, se formar e se expressar politicamente naquele mesmo ambiente. Por outro lado, trazem consigo as situações de confrontação, perseguição e derrota do movimento. Daí a contradição volitiva encontrada

Algumas dimensões psicossociais foram mobilizadas a partir dos aprendizados das ocupações. Nossos(as) ex-secundaristas se posicionam como sujeitos críticos e capazes de realizar uma leitura das condições objetivas do mundo, dentro de algumas limitações de ordem geral. A partir das falas, com tudo, pode-se verificar que as condições objetivas atuais os(as) impelem a um menor envolvimento no campo político.

Desse modo, muitos(as) definem-se apenas como interessados ou “atenados” nos acontecimentos. Os interesses pessoais mais imediatos se sobrepõem sobre quaisquer atividades de cunho político ou social. Assumir o protagonismo da luta, em algum momento, também “cansa” (parafraseando expressão da participante Dulce).

Por esse motivo, por vezes a disposição para a luta é etarizada, associando-a a uma potência para ação existente apenas quando eram mais jovens. Após a conclusão do ensino médio, as etapas seguintes da sua vida, em muitos casos, ampliaram a experiência de alheamento e descontrole sobre os rumos a serem seguidos. Para esses(as) jovens, muito precisa ser feito, em muito pouco tempo, para que se alcance um padrão de vida minimamente digno de sobrevivência.

Como apontam autores da literatura sobre a Primavera Secundarista, a capacidade de formar-se e o fazer-se (THOMPSON, 2002; MARTINS, 2018; GROppo ET AL, 2018; MORAES & HONESKO, 2022) foi um dos principais legados do movimento. A própria noção de experiência liga-se a ideia de “formar-se” historicamente, pressupondo um papel ativo dos sujeitos-atores em um determinado meio social. A formação realizada pelos participantes a partir do movimento pode ser entendida “como uma categoria de mediação que articula o ser social com a

consciência social e que permite perceber a ação humana nos processos históricos [...]” (MARTINS, 2018, p. 155). Não dispendo das condições objetivas que direcionem essa formação para a transformação da realidade que vivem, as(os) participantes procuram aperfeiçoar a si próprias(os).

Poder-se-ia dizer que estes(as) participantes da Primavera Secundarista, aqui reunidos, estariam mais próximos do retrato de uma juventude, oriunda da escola pública que, empregando seus próprios meios que disponibilizavam à época, buscou e acreditou numa escola que pudesse se inserir de um modo mais humano e bem sucedido na sociedade brasileira atual. Não há, contudo, uma trajetória de vida X ou Y pré-determinada pela participação no movimento. Também não nos cabe, como sujeitos externos, cobrar determinados aprendizados ou determinada consciência – nos é possível, no máximo, buscar compreendê-los. Cuidar dos rumos da própria vida não é um demérito, mas, inclusive, uma consequência esperada das nossas jornadas pessoais e da autonomia da vida adulta. Como afirma Heller (1982), são relativamente raros, no cotidiano, os momentos nos quais os indivíduos particulares podem ascender ao desenvolvimento universal do ser humano enquanto ser genérico.

Em nossa problematização, dirigimos questões a três dimensões fundamentais a respeito daqueles(as) personagens que participaram, neste caso específico, do movimento da Primavera Secundarista. Esses questionamentos poderiam ser resumidos em: como está sendo a vida dos *secundas* após a ocupação?; o que, hoje, é mais marcante, para eles, em termos de recordações e significados do movimento?; como avaliam, também hoje, sua participação nas ocupações àquela época?

Em relação à primeira pergunta, relembramos que o período compreendido entre 2016 (fim das ocupações) e 2022 foi especialmente conturbado do ponto de vista político e social. Desde o golpe institucional de 2016, passando por um período de derrotas e retrocessos em especial para os movimentos sociais, até a ascensão de grupos ultraconservadores ao poder e culminando na pandemia mundial da COVID, pode-se dizer que os últimos anos não foram especialmente fáceis para serem vividos – incluindo-se aqui os jovens brasileiros que, um dia, ousaram se insurgir contra os poderes estabelecidos. Os resultados da presente pesquisa, todavia, encontra-os dando continuidade às suas vidas, obtendo conquistas em relação à sua formação acadêmica e inserção no mercado

profissional. A despeito de viverem rotinas atribuladas, mostram em suas falas planos e aspirações em suas vidas

A avaliação das suas memórias das ocupações e do significado hoje atribuído a elas aponta para um movimento que foi marcante suas vidas. As principais lembranças acerca do movimento vivido remetem aos atos de luta e às relações construídas no cotidiano das ocupações. Também destacam a repressão oficial e paraestatal que sofreram naquele período. Revelam em suas memórias um leque variado de emoções destacando sentimentos tanto positivos quanto negativos, como orgulho, felicidade e alegria, frustração, angústia, medo e raiva.

Os(as) participantes avaliam, atualmente, que a participação foi, de modo geral, transformador em suas vidas. Além disso, nem todas as consequências da participação tiveram impactos positivos, uma vez que relataram ter havido perseguição e humilhação no seu retorno às escolas. Contudo, apontam de algum modo contribuições dessa participação ao fornecer aprendizados teóricos e práticos que, ainda hoje, levam para suas vidas

Em 1964, os cineastas e documentaristas Michael Apter e Paul Almond propuseram-se um projeto original e ambicioso, chamado *Up Series*. O documentário acompanhava dez meninos e quatro meninas inglesas de 7 anos de idade, buscando capturar, naquele momento, suas perspectivas infantis de vida e de futuro. Sete anos depois, outro documentário similar foi feito com os mesmos 14 protagonistas, que agora tinham 14 anos. A dinâmica prosseguiu indefinidamente, chegando no ano de 2019 à 9ª edição, na qual os mesmos participantes têm agora 63 anos de idade. Esse amplo deslocamento temporal permitiu compreender o lugar dessas pessoas no mundo e inter-relacionar as suas histórias de vida com a história social. Ainda que com óbvias limitações, cremos que esse é um campo que ainda pode ser explorado em relação à Primavera Secundarista e outros movimentos sociais contemporâneos: o desenrolar das trajetórias de vida dos(as) participantes, o deslocamento entre suas fases etárias, suas narrativas e o lugar da participação na constituição das pessoas que estarão sendo.

Ademais, as voragens da História não estão pré-determinadas e são sempre passíveis de surpresas e alterações. Os efeitos de determinadas lutas podem ser sentidos apenas muito tempo depois do fim das batalhas. Não tendo conseguido barrar a PEC do Teto de Gastos e a MP do Novo Ensino Médio em 2016, a Primavera Secundarista volta hoje à evidência pelas próprias contradições das

propostas contra as quais se insurgiu. A emenda constitucional do teto de gastos foi por tantas vezes burlada desde 2017, e em 2022 foi definitivamente substituída por uma nova PEC e um novo regime de âncora fiscal - ainda em construção. A implementação do novo ensino médio tem sido marcada por série críticas e problemas conjunturais e, diante dessas contradições, têm emergido iniciativas, por todo o Brasil, de comitês pela revogação imediata da Lei Federal nº 13.415/2017.

Como toda experiência concreta, a Primavera Secundarista nem por isso foi um conto de fadas, cobrando dos participantes seu custo, sentindo também o peso das suas próprias contradições. Todavia, diante da sua capilaridade e potencial de transformação social, ainda nos parece relevante investigar e compreender o movimento, inclusive da ótica das dimensões provenientes do plano psicossocial, o que contribuiria para dar voz a esses(as) protagonistas das diversas e complexas histórias juvenis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHEMAN, F.; MARQUES, A. C. S. Cenas de dissenso e dispositivos interacionais na resistência insurgente criada pelos secundaristas. **Logos**, v. 25, n. 1, p. 156-173, 2018.

ALTHEMAN, F; MARTINO, L. M. S; MARQUES, A. C. S. Comunicação nos movimentos insurgentes: conversações políticas on-line durante a ocupação de escolas em São Paulo. **Esferas**, v. 6, n. 10, 2017.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.11, p. 39-50, 2001.

AMARAL, M. do. Culturas juvenis X cultura escolar: repensando as noções de (in) disciplina e autoridade no âmbito da educação. In: **Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão**. 2006.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo In: SADER, E. e GENTILI, P. Pós-Neoliberalismo: **As políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ADORNO, T. Tempo livre. In: ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANDRADE, E. C. P. de; BRANDÃO, E. A; ALMEIDA, E. C. Gestos (im) prováveis: Ocupações e (m) afecções. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 101-114, 2017.

APUFPR. Mobilização consegue que Projeto de Lei da Escola sem Partido seja arquivado no Senado. **APUFPR**, 2017. Disponível em: <https://apufpr.org.br/mobilizacao-consegue-que-projeto-de-lei-da-escola-sem-partido-seja-arquivado-no-senado/>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

ARAGÃO, D. A. S; SOUZA, E. de S; GOMINHO, K. C; SANTANA, N. R. R. R. de. Participação política juvenil: produção de sentidos no contexto de ocupações de universidades públicas. **Barbarói**, n. 53, p. 26-48, 2019.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BARRETO, B. A. L. Ocupar é resistir: um estudo sobre as ocupações secundaristas do Rio de Janeiro em 2016. **Em Debate**, n. 16, p. 73-94, 2016.

BARROS, Raquel Silva. Movimentos de ocupação estudantil secundarista: narrativas visuais/audiovisuais tecidas em páginas do Facebook. **RevistAleph**, n. 30, p. 42-61, 2018.

BASTOS, R; MARINHO, V. Escolas do Rio de Janeiro ocupadas: faces de uma pedagogia militante. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 12, p. 3-21, 2017.

BECKER, B; WALTZ, I; SILVA, R. P. da; CODEÇA, G. Protagonismo juvenil em áudio e vídeo: o movimento Ocupa nas telas do computador e da tevê. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 13, n. 2, p. 8-18, 2016.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 de set. de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 16 de set. de 2022.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORDIN, L. B. Morte em escola foi uma “tragédia presumida”, diz secretário de Segurança. **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/morte-em-escola-ocupada-foi-uma-tragedia-presumida-diz-secretario-de-seguranca-eb3rof2z0fmjb3p9ygli38wia/>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

BORGES, S. G.; SILVA, R. M. D. da. Condição adolescente e socialização política nas ocupações secundaristas em Caxias do Sul, RS. **Praxis educativa**, v. 14, n. 3, p. 1049-1065, 2019.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOUTIN, A. C. D. B; FLACH, S. de F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017.

CAMPOS, A. J. M; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CARNEIRO, S. Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. **Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 137-150, 2017.

CARVALHO, I. C. de M; MEDAETS, C; MEZIÉ, N. " Uma aula assim muito forte": aprendizagem, escola e ritual em tempos de ocupação. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 244-260, 2019.

CASTELLS, M. **Redes de Indignação e Esperança**. Movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTRO, L. R. de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 25, p. 479-487, 2009.

CASTRO, M. M. DE; AMARAL, d. p. do. Estudantes em cena: a ocupação como estratégia política pela gestão democrática no Rio de Janeiro. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 17, p. 3-18, 2019.

CATINI, C. de R, MELLO, G. M. de C. Escolas de luta, educação política. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORSINO, L. N; ZAN, D. D. P. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 26-48, 2017.

CORTI, A. P. de O., CORROCHANO, M. C. e SILVA, J. A. da. "Ocupar e Resistir": a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, pp. 1159-1176, out./dez. 2016.

COSTA, L. B. da; SANTOS, M. S. dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **ETD: Educação Temática Digital**. Campinas. Vol. 19, n. 1 (jul./set. 2017), p. 49-72, 2017.

COUTINHO, L. G; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão?. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projetos de pesquisa** – métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, E; PEREIRA, C. Rebeldes com causa: a juventude como agente de mudança social numa perspectiva histórica europeia. **Conhecimento & Diversidade**, v. 13, n. 29, p. 37-49, 2021.

DAYRELL, J. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In: VIEIRA, M. M; RESENDE, J; NOGUEIRA, M. A; DAYRELL, J; MARTINS, A; CALHA, A. (orgs.) **Habitar a escola e as suas margens**. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre- Escola Superior de Educação, 2013.

DAYRELL, J. T; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 407-423, 2016.

EL PAÍS. As Marcas do 15-M: os indignados espanhóis e os partidos políticos. **El País**, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/16/opinion/1463423568_540429.html. Acesso em: 16 de set. de 2022.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998.

ESTADO DE MINAS. Ocupação de escolas adia transferência de gestão em Goiás. **Estado de Minas**, 2016. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/04/04/interna_nacional,750010/ocupacao-de-escolas-adia-transferencia-de-gestao-em-goias.shtml. Acessado em: 16 de set. de 2022.

FERNANDES, M. C. A de B. O governo das juventudes, o imperceptível e o estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro. **Revista TransVersos**, n. 12, p. 134-153, 2018.

FERNANDES, S. Das ocupações à CPI da Merenda: o ano em que as lições de resistência vieram da escola. **Rede Brasil Atual**, 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/das-ocupacoes-a-cpi-da-merenda-o-ano-em-que-as-licoes-de-resistencia-vieram-da-escola-276/>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

FERNANDES, C. N; FERREIRA, T. da S. Juventude e atuação política: as ocupações em escolas públicas e novas formas de resistência e convivência nas cidades. **PerCursos**, v. 19, n. 40, p. 86-110, 2018.

FLACH, S. F; SCHLESENER, A. H. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 165-186, 2017.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, M. de F. Q de. Grupos, entrevistas coletivas e produção de conhecimento popular em trabalhos da Psicologia Comunitária. **Psyke**, v. 8, n. 1, p. 189-194, 1999.

FREITAS, M. de F. Q de. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas?. **Educar em Revista**, n. esp., p. 137-150, 2003.

FREITAS, M. de F. Q de. (In) Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologias Sociais da Libertação e Comunitária. **Psico**, v. 36, n. 1, p. 1, 2005.

FREITAS, M. de F. Q de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, n. 29, p. 47-62, 2007.

FREITAS, M. de F. Q de. Juventude e vida cotidiana: perspectiva da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana. **Pesquisa-intervenção**, p. 62, 2008.

FREITAS, M. de F. Q de. Construcción y consolidación de la psicología social comunitaria em Brasil: Conocimientos, prácticas e perspectivas. In: MONTERO, M;

SERRANO-GÁRCIA, I. (orgs.) **Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina**: participación y transformación. Buenos Aires: Paidós, 2011.

FREITAS, M. de F. Q. de; OLIVEIRA, L. M. P. A qualidade da educação e o professor por um fio: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. **Aletheia**, n. 37, p. 177-196, 2012.

FREITAS, M. de F. Q. de. Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: exigências e desafios ético-políticos. **Estudos de Psicologia**, v. 32, p. 521-532, 2015.

FREITAS, M. de F. Q. de. Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 131-163, 2016.

FREITAS, M. de F. Q. de. Psicologia Social Comunitária como Educação Política: resistência e afirmações no cotidiano. **Teoría y Crítica de la Psicología**, v. 11, p. 92-104, 2018.

G1 GO. Alunos mantêm ocupação na sede da Secretaria de Educação, em GO. **Portal G1**, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2016/01/alunos-mantem-ocupacao-na-sede-da-secretaria-de-educacao-em-go.html>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

G1 PR. Adolescente é encontrado morto dentro de colégio estadual ocupado. **Portal G1**, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/adolescente-e-encontrado-morto-dentro-de-colegio-estadual-ocupado.html>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

GALELLI, C. Y; BEDÊ, L. Embates ideológicos em torno da palavra “diálogo” durante a implementação da reorganização escolar de 2015. **Caleidoscópio**, v. 15, n. 2, p. 284-294, 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAZETA DO POVO. As ocupações e a democracia. (editorial) **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/as-ocupacoes-e-a-democracia-66eexm2iya3tg2v1poxih2i6g/>. Acessado em: 16 de set. de 2016.

GARCIA, J. Polícia do Paraná diz que estudante de ocupação em Curitiba foi assassinado. **Portal UOL**, 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/24/policia-do-parana-diz-que-estudante-de-ocupacao-em-curitiba-foi-assassinado.htm>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

GJERGJI, I. O Egito em tempo de revolução. As lutas dos trabalhadores antes e depois das revoltas de 2011. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 103, p. 81-110, 2014.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GOMES, R. Nas mãos da base de Alckmin, CPI da Merenda termina em “pizza”. **Rede Brasil Atual**, 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/12/uma-cpi-da-merenda-que-virou-pizza-na-assembleia-legislativa-paulista-5185/>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2016.

GOULART, D. C; PINTO, J. M. R; CAMARGO, R. B. de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, n. 19, p. 109-133, 2017.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em tese**, v. 12, n. 1, p. 4-33, 2015.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, L. A. “A gente ainda consegue ter a presença da felicidade”: pesquisa sobre as ocupações secundaristas de 2015 e 2016 no Brasil. In: GROPPO, L. A; SALLAS, A. L. F; SOFIATI, F. M. (orgs). **A presença da felicidade**: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016. Curitiba: CRV, 2022.

GROPPO, L. A; TREVISAN, J; BORGES, L. F; BENETTI, A. M. Ocupações no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, pp. 141-164, jan./mar. 2017.

GROPPO, L. A; ROSSATO, M. H; COSTA, M. C. da S. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 1, p. 59-68, 2019.

GROPPO, L. A; RAMOS, M. P; TREVISAN, J. R. F; SILVA, G. A. da; SILVEIRA, I. B. Coletivos juvenis políticos em uma universidade pública mineira: microespaço público e experiências de participação no movimento estudantil. **Praxis educativa**, v. 14, n. 3, p. 1027-1048, 2019.

GROPPO, L. A; MARTINS, S. A; SALLAS, A. L. F; FLACH, S. de F. O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021.

GROPPO, L. A; SILVA, G. da. Jovens LGBTQIA+ e as ocupações estudantis de 2015 e 2016: pautas, experiências e subjetivação política. In: GROPPO, L. A;

SALLAS, A. L. F.; SOFIATI, F. M. (orgs). **A presença da felicidade: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016**. Curitiba: CRV, 2022.

GUARESCHI, P. A. Relações comunitárias, - relações de dominação. In: CAMPOS, R.H.F (Org.), **Psicologia Social Comunitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006.

HAYASHI, M. I.; JUNIOR, A. F.; HAYASHI, M. C. P. I. Atuação e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas públicas paulistas. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, 2017.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HONORATO, C. Arte e pedagogia das ocupações: emergências da juventude auto-organizada. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 4, p. 08-35, 2019.

HUR, D. U; COUTO, M. L. B. S. Ocupações na cidade: políticas da multidão na produção do comum. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 261-274, 2019.

IBGE: **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPEC. **Pesquisa de opinião pública sobre assuntos políticos e sociais**. Disponível em: <https://www.ipecc-inteligencia.com.br/pesquisas/>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

JAKUBASZKO, A; CORREIA, I. S. Vozes da ocupação. Relatos de estudantes secundaristas em Montes Claros-MG. **Ponto Urbe**. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 22, 2018.

JUNQUEIRA, M. P. Primavera secundarista: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia-MG em 2016. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, p. 149-162, 2017.

KATZ, E. P; MUTZ, A. S. da C. Escola sem partido—produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, p. 184-205, 2017.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984a.

LANE, S. T. M. O Processo Grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984b.

- LANE, S. T. M. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LANE, S. T. M.; FREITAS, M. de F. Q. de. Processo Grupal na perspectiva de Ignacio Martín-Baró: reflexões acerca de seis contextos concretos. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 293-308, 1997.
- LIMA, A. J. C.; GROppo, L. A.; MEUCCI, S.; MACHADO, V. F. "Aprendi mais nas ocupações do que nas aulas": nota sobre a pedagogia das ocupações estudantis e a consciência social. In: GROppo, L. A.; SALLAS, A. L. F.; SOFIATI, F. M. (orgs). **A presença da felicidade: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016**. Curitiba: CRV, 2022.
- LEITE, M.; ARAÚJO, N. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. **Em Aberto**, v. 31, n. 101, 2018.
- MACEDO, R. M.; ESPINDOLA, N. M. M.; RODRIGUES, A. C. "Não é só pelo diploma": As ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1358-1376, 2016.
- MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, S de (org.). **Sociologia da Juventude**. Vol. I, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARAFON, G. Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": Análises a Partir das Ocupações Estudantis. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 5, n.1, p. 9-30, 2017.
- MARTÍN-BARÓ, I. El latino indolente: Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. In: MONTERO, M (Org). **Psicología política latinoamericana**. Caracas: Panapo, 1987.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Acción e Ideología: psicología social desde Centroamerica**. San Salvador: UCA Editores, 1989a.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, Grupo e Poder: psicología social desde Centroamerica II**. San Salvador: UCA Editores, 1989b.
- MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia e Sociedade**, nº 15, p. 201-217, jan-jun 2003.
- MARTINS, S. A. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43. abr. 2018.
- MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MÁS, J. P.; MIZOGUCHI, D. H. A experiência da ocupação: narrativa das incertezas. **Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 275-285, mai./ago. 2019.

MAYORGA, Cláudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política: notas metodológicas. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, p. 343-350, 2013.

MENDES, A. F. Ocupações Estudantis: novas assembleias constituintes diante da crise? **Lugar Comum** -estudos de mídia, cultura e democracia, v. 1, n. 45, p. 16-41, mai./dez. 2015.

MENDES, Tarcísio Moreira. Uma ocupação estudantil põe a pensar: que pode uma ocupação na academia? **Linha Mestra**, v. 12, n. 35, p. 158-162, 2018.

MIGUEL, L. F. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S (org.); DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTERO, M. La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. **Revista latinoamericana de Psicología**, n. 16, p. 387-400, 1984.

MONTERO, Maritza. De la realidad, la verdad y otras ilusiones concretas: Para una epistemología de la psicología social comunitaria. **Psykhe**, v. 8, n. 1, P. 9-17, 1999.

MONTERO, M. **Introducción a la psicología comunitaria**. Desarrollo, conceptos e procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

MONTERO, M. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria**: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006.

MONTERO, M. El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. **Universitas Psychologica**, v. 8, n. 3, p. 615-626, 2009.

MONTERO, M. Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. **Revista colombiana de psicología**, v. 19, n. 2, p. 177-191, 2010a.

MONTERO, M. Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. **Psykhe**, v. 19, n. 2, p. 51-63, 2010b.

MORAES, A. C. da R. de; HONESKO, V. N. O Despertar ao Enfrentar: uma história sensível da revolta secundarista no Paraná (2016). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

MORAIS, S. P. Autonomia e experiências sociais: ocupações de escolas públicas na cidade de Uberlândia/MG (2016). **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 63, P. 175-204, 2018.

MORESCO, M. C. Resistências político-educacionais de gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-198, 2021.

MORESCO, M. C. Primavera secundarista: uma convivência feminista. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, p. e75122, 2022.

NAVARRO, L. H. **O zapatismo e a Via Campesina**. Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, 2007. Disponível em: <https://mst.org.br/2007/08/04/o-zapatismo-e-a-via-campesina/>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

NOVO, H. A.; FREITAS, M. de F. Q. de. A guerreira Sílvia Lane e suas lições de "paciência histórica": um depoimento emocionado. **Psicologia & sociedade**, v. 19, p. 31-36, 2007.

OLIVEIRA, C. de. Mato Grosso tem a primeira escola ocupada contra parcerias público-privadas. **Brasil de Fato**, 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/05/24/mato-grosso-tem-primeira-escola-ocupada-contr-parcerias-publico-privadas>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

OLIVEIRA, N. N. de. A educação ocupada: um ensaio psicopolítico sobre as ocupações secundaristas de São Paulo. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 301-316, 2019.

OLIVEIRA, N. N. de; SCHMIDT, M. L. S. **Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2019..

ORTELLADO, P. A primeira flor de junho. (prefácio) In: CAMPOS, A. J. M; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

ORTIZ, J.M.C.; TORANZO, F. M. El si mismo desde la teoría de la identidad social. **Escritos de Psicologia**, n. 7, p. 59-70, set. 2005.

PACHECO, C. S; SALLAS, A. L. F. E quando a experiência vira campo? Reflexões a partir da observação participante nas ocupações secundaristas. **Praxis educativa**, v. 14, n. 3, p. 1121-1137, 2019.

PACHECO, D. R; SILVA, M. N. da. Movimento secundarista: do esgotamento à invenção curricular. **Praxis educativa**, v. 14, n. 3, p. 1085-1103, 2019.

PAES, B. T.; PIPANO, I. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 6-25, 2017.

PAULA, L. de. Ocupação das escolas estaduais em 2016: o que mudou de lá pra cá. **O POVO**, 2020. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/2020/07/29/ocupacao-das-escolas-estaduais-em-2016--o-que-mudou-de-la-pra-ca.html>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

PEÇANHA, V. L.; ALMEIDA, M. Fazendo pedagogia da autonomia com a ocupa IEPIC. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, 1ºsem, p. 69-80, 2018.

PINA, R. Em São Paulo, reintegrações e perseguição a estudantes freiam ocupações. **Brasil de Fato**, 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/31/em-sao-paulo-reintegracoes-e-perseguiacao-a-estudantes-freiam-ocupacoes>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

PINTO, U. S. de C. A escola como demanda social complexa: Envolvimentos escolares e motivos das ocupações das escolas públicas secundárias do Rio de Janeiro em 2016. In: **Forum Sociológico**. Série II. CESNOVA, p. 39-47, 2018.

PIOLLI, E., PEREIRA, L; MESKO, A. de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

QUEIROZ, D. F. de S; BORTOLON, P. C; ROCHA, R. de C. M. da. As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar facilitadas pelas tecnologias interativas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 104, 2017.

RAMM, L. V; MARASCHIN, C. **“Dá pra fazer”**: Ética e autogestão na ocupação de uma escola em Cangaçu (RS). Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - URS. Porto Alegre, 2018.

RATTO, C. G; GRESPAN, C. L; HADLER, O. H. “Ocupa 1º de maio”: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 99-118, 2017.

RÊDES, Bárbara Lopes. Ocupação nas escolas no Ceará em 2016 e a construção da cidadania nos movimentos sociais na era da internet. In: NUNES, M. V. et al (orgs.). **Educação Como Forma de Socialização**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

REIS, V. # Ocupar e resistir: estudantes catarinenses em defesa da escola pública. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 5, 2017.

RESENDE, José Manuel. **A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza**. Lisboa: Edições Piaget, 2010.

REUTERS. **Manifestante morto em Gênova tinha ficha na polícia**. FolhaOnline, 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u3753.shtml>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

RIBEIRO, R. A; PULINO, L. H. C. Z. Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 286-300, 2019.

ROCHA, D. L. da. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. **Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, 2020.

ROMANCINI, R; CASTILHO, F. “Como ocupar uma escola? Pesquiso na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom**: revista brasileira de ciências da comunicação, v. 40, p. 93-110, 2017.

ROSA, L. A.; SANDOVAL, S. A. M. Ocupação Estudantil no Instituto Federal de Catanduva (SP): potência, desenvolvimento e práxis. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 317-334, 2019a.

ROSA, L. A.; SANDOVAL, S. A. M. **Ocupações Estudantis: um estudo psicopolítico sobre os movimentos paulistas de 2015 e 2016**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. São Paulo, 2019b.

ROSÁRIO, N. M. do; SILVA, C. R. da; SILVA, D.M. da;. Ocupações dos secundaristas do RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas. **Intexto**, n. 37, p. 193-214, 2016.

ROSSI, M. Goiás pressiona escolas ocupadas com a suspensão do início da aulas. **El País**, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/20/politica/1453306541_810398.html. Acessado em: 16 de set. de 2022.

ROUX, M. Praça Tahir, um símbolo sitiado. **Le Monde Diplomatique**, 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/praca-tahrir-um-simbolo-sitiado/>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

ROZAS, G. Desarrollo, participación y psicología comunitaria. **Revista de psicología**, v. 3, p. 51-56, 1992.

SÁ, B. MT registra 22 escolas ocupadas; alunos pedem melhorias e CPI. **RD News**, 2016a. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/mt-registra-22-escolas-ocupadas-alunos-pedem-melhorias-e-cpi-veja/71830>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

SÁ, B. Em consenso com o Governo, alunos iniciam desocupação de escolas. **RD News**, 2016b. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/em-consenso-com-governo-alunos-iniciam-as-desocupacoes-de-escolas/72533>. Acessado em: 16 de set. de 2022.

SAFATLE, V. **Democracia Real**. Folha de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2106201106.htm>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

SALLAS, A. L. F. E a luta continua! #OCUPATUDO: potência e dilemas da ação política. **Interseções**, v. 19, n. 2, p. 463-482, dez. 2017.

SALLAS, A. L. F; BEGA, M. T. S. Por uma Sociologia da Juventude – releituras contemporâneas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 5, n. 8, p. 31-58, 2006.

SALLAS, A. L. F.; MEUCCI, S. "O melhor medo da minha vida" - emoções nas ocupações estudantis. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-19, 2021.

SALLAS, A. L. F.; GROPPPO, L. A. "Dá saudade de ter aquela raiva boa": emoções e as ocupações secundaristas no Brasil em 2015-2016. In: GROPPPO, L. A.; SALLAS, A. L. F.; SOFIATI, F. M. (orgs). **A presença da felicidade**: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016. Curitiba: CRV, 2022.

SALLAS, A. L. F.; GROPPPO, L. A. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-27, 2023.

SANTOS, A. P. dos; MIRANDA, C. M. Lute como uma menina: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista observatório**, v. 3, n. 6, p. 417-444, 2017.

SEVERO, R. G; SEGUNDO, M. A. C; S. OCUPATUDORS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 73-98, 2017.

SIGELMANN, E. Tipos de Pesquisa: aspectos metodológicos específicos. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, v. 36, n.3, p. 141-155, 1984.

SILVA, C. R; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 17, n. 2, 2009.

SILVA, A. V. M. de; MELO, K. S. de. # OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do instituto superior de educação do Rio de Janeiro. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 119-140, 2017.

SILVA, B. V. G da; SILVA, E. C. H. da. " Uma pá de ocupação": ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 228-244, 2017.

SILVA, M. M. T. da; TAVARES, C. Mulheres na luta: participação de mulheres nas ocupações de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 41-60, 2018.

SILVEIRA, I; GROPPPO, L. A. As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade. **Revista Educação e Linguagens**, p. 24-48, 2020.

SOUZA, L. L. de. Estágio em ocupação estudantil: experiências na formação docente de geografia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 803-822, 2018.

SOUZA, L. C; STOLTZ, T. **Direitos Humanos na Capacitação de Educadores. O que são? Para que servem?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SOUZA, R. T. M. de; CATANI, A. M. Movimento estudantil: as ocupações nas escolas estaduais de São Paulo. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 2, p. 475-498, 2019.

SPOSITO, M. P; TARÁBOLA, F. de S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017.

TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories. Studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, v. 15, n. 1, p. 181-191, 2012.

TAVOLARI, B; MEDEIROS, J; LESSA, M. R; MELO, R; JANUÁRIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação. **Novos estudos CEBRAP**, v. 37, p. 291-310, 2018.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TOMAZ, A. Ocupações de alunos em escolas brasileiras e TDIC. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, v. extra, n. 13, 2017.

TOMIZAKI, K; DANILIAUSKAS, M. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. **Pro-Posições**, v. 29, p. 214-238, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBES. Estudantes e professores de Goiás são detidos em ocupação. **UBES**, 2016a. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/estudantes-e-professores-de-goias-sao-detidos-em-ocupacao/>. Acessado em: 16 de set. de 2016.

UBES. UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. **UBES**, 2016b. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acessado em: 16 de set. de 2016.

UBES. Ocupações de escolas no Ceará chegam com força total. **UBES**, 2016c. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ocupacoes-de-escolas-chegam-ao-ceara-com-forca-total/> . Acessado em: 16 de set. de 2016.

UCHÔA, M. M. R; CHACON, J. A. V; VILELLA, M. As ocupações escolares de 2015 e 2016 pela leitura da ética da libertação. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 156-174, 2019.

UNE. Artistas e intelectuais ocupam prédios do MinC em todas as capitais do Brasil. **União Nacional dos Estudantes – UNE**. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/artistas-e-intelectuais-ocupam-predios-do-minc-em-todas-as-capitais-do-brasil/>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

VIANA, A. de O; PEREIRA, G. da C. Ocupação das escolas estaduais do Ceará: o uso das TICs como instrumento de emancipação e reafirmação de identidades. **Letras em Revista**, v. 9, n. 01, 2018.

VIEIRA-SILVA, M. A potência do processo grupal. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 671-688, ago. 2019.

VIGOTSKI, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WEISHEIMER, N. Apontamentos para uma sociologia da juventude. **Revista Cabo-verdiana de Ciências Sociais**, Cabo Verde, ano, v. 1, p. 09-26, 2014.

ZALUSKI, J. L. “Nossa luta já entrou para História, o movimento dos OCUPAS foi inédito”: notas sobre uma ocupação secundarista de 2016 em Guarapuava-PR. **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 262-276, jan./jun. 2019.

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

EIXO	PERGUNTAS GERAIS
<p>1. Memórias da Primavera Secundarista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi sua entrada e participação no movimento/ocupa? (Por que? Como foi sua participação? Ficava lá sempre, dormia na ocupação? Que atividades realizava? Qual papel ou função no movimento?) • O que você se lembra do movimento/ocupa? (Episódios, situações, momentos, negociações, conflitos, ganhos, coisas, etc.) • O que elas (memórias) significam para você?
<p>2. Fazer parte do movimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi para você ter feito parte do movimento/ ocupa? (Quais impactos? Quais foram os ganhos-prejuízos na sua vida? Acabou sendo bom ou ruim, no fim das contas) • O que você aprendeu com a sua participação no movimento/ocupa? (Existe algo que utiliza na sua vida? Ou que é importante ainda hoje?) • Você mantém contato com os(as) colegas que estiveram com você na ocupação? • (Por que? O que fazem juntos?)
<p>3. Caracterização dos participantes e da vida atual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fale um pouco de você. (explorar) (O que você faz? Atividades, profissão, responsabilidades) (Que coisas você gosta de fazer? Lazer, atividades fora do trabalho, interesses) (Com quem você realiza as atividades que mais gosta? Sozinho, com companheir@-namorad@, pais, filh@s) (Se interessa por política? Participa de movimentos, grupos sociais?)
<p>Finalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que planos ou projetos você tem para você, em sua vida? (Planos pessoais e profissionais) • Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Primavera Secundarista e Educação: razões para participação e impactos na vida cotidiana

Pesquisador/a responsável: Prof^a Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas

Pesquisador/a assistente: Leandro Corsico Souza

Local da Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR

Endereço: Rua Rockfeller, 57 – Rebouças – Curitiba - PR

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Primavera Secundarista e Educação: razões para a participação e impactos na vida cotidiana” tem como objetivo analisar, atualmente, as motivações, significados, memórias e aprendizados relativos à participação de estudantes secundaristas no movimento de ocupação de escolas em 2016.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: ser entrevistado pelo pesquisador assistente a respeito da sua participação no movimento de ocupação de escolas em 2016 e da sua vida cotidiana atual.

O tempo total previsto para sua participação (compreendendo a leitura do presente TCLE e a realização entrevista) é de no máximo, 60 minutos (ou 1h00min).

Tendo a sua autorização, a entrevista poderá ser gravada; caso contrário, serão feitas anotações pelo pesquisador assistente. Todo o conteúdo da entrevista (seja na forma grava ou as anotações) ficará em posse do pesquisador assistente, em absoluto sigilo, por 5 anos, quando então será destruído, eliminando-se assim qualquer indício de identificação.

Desconfortos e riscos: é possível que durante a realização da entrevista ocorram: a) efeitos emocionais, devido ao fato de você rememorar episódios e acontecimentos que podem ter sido vivenciados de modo intenso em 2016; b) dúvidas quanto aos prejuízos em sua vida atual da publicidade dessas informações do seu passado. Destacamos que, caso ocorram tais desconfortos: a) a entrevista poderá ser interrompida, suspensa ou encerrada, de acordo com a sua necessidade, sendo retomada apenas conforme sua vontade; b) você será lembrado(a) do absoluto sigilo e anonimato quanto às informações prestadas, podendo desistir da sua

participação na pesquisa a qualquer momento; c) você será assistido(a) de imediato pelos pesquisadores – sendo que, se necessário, poderá ser encaminhado(a) por eles para assistência psicológica.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização: o local e horário da entrevista serão definidos conforme à sua disponibilidade. Caso tenha alguma despesa com deslocamento, terá o direito a ser ressarcido. A utilização da sua imagem e voz ficarão condicionados a expressa autorização da sua parte. Caso sinta-se prejudicado(a), em decorrência de possíveis danos decorrentes diretamente do processo de entrevista, você terá direito a pleitear indenização.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: a) Pesquisador Assistente: Leandro Corsico Souza; e-mail: leandrocorsico1981@gmail.com; telefone e whatsapp: (41) 98774-9347; b) Pesquisadora Responsável: Prof^a Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas, e-mail: fquintal@terra.com.br; telefone e whatsapp: (41) 99208-2106.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 64376322.1.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.799.518 emitido em 07/12/2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da
pesquisa: _____

_____ Data:
____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)