

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**ALINE APARECIDA MARTINI ALVES**

**AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS COMO EXERCÍCIO PRÁTICO DE  
DEMOCRACIA E SEUS TENSIONAMENTOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NO RIO GRANDE DO SUL**

**São Leopoldo**

**2024**

ALINE APARECIDA MARTINI ALVES

**AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS COMO EXERCÍCIO PRÁTICO DE  
DEMOCRACIA E SEUS TENSIONAMENTOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2024

A474o Alves, Aline Aparecida Martini.

As ocupações secundaristas como exercício prático de democracia e seus tensionamentos às políticas educacionais no Rio Grande do Sul / Aline Aparecida Martini Alves. – 2024.  
210 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva”.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

ALINE APARECIDA MARTINI ALVES

**AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS COMO EXERCÍCIO PRÁTICO DE  
DEMOCRACIA E SEUS TENSIONAMENTOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 15 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Luís Antônio Groppo – Universidade Federal de Alfenas - UNINIFAL

---

Maria Raquel Caetano – Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL

---

Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Ao Seu Jorge, ex-funcionário da “Escola Emília”,  
pelo ensinamento que me fez “sair da ilha”.*

*À Dilma Rousseff, ex-presidenta do Brasil, coração valente.*

*À população brasileira, que paga a bolsa de estudos  
para o meu doutoramento.*

## **AGRADECIMENTOS**

À natureza sábia e a todas as pessoas envolvidas na cadeia produtiva do café, até chegar na minha casa. Sem ele, não existiria tese!

A minha psiquiatra Solange Silva, que me auxilia no árduo trabalho de manter o equilíbrio necessário para vencer esta etapa tão importante e desafiadora da minha vida. Extensivo aos cientistas que desenvolveram as medicações com o princípio ativo da Desvenlafaxina, que me ajuda diariamente a manter o relativo autocontrole.

À Unisinos, que abriu as portas do Mestrado, em 2012, e agora do Doutorado, para a realização deste projeto pessoal e profissional. Lugar que reúne pessoas qualificadas e humanizadas, como os meus professores e colegas dos componentes curriculares do curso. Especialmente, à colega Taiana Valêncio, que viveu os quatro intensos anos do doutorado. Obrigada pela parceria nas aulas e publicações, pela escuta atenciosa e ombro amigo nos momentos de incertezas. Agradecimento extensivo aos demais componentes do grupo de pesquisa GPEDIC (Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Cidadania), pelos conhecimentos, compartilhamentos e amizades.

Ao meu querido e amado orientador Rodrigo Manoel Dias da Silva, sempre tão inteligente, solícito, dedicado e paciente em me auxiliar. Todo o meu amor, carinho e admiração a esse “jovem” professor e pesquisador, que é uma referência boa para a minha vida. Baita exemplo bom pro mundo!

Aos membros das bancas de qualificação e defesa desta tese, meu agradecimento pelos olhares críticos, rigorosos e humanizados, ao propor as adequações necessárias para que este trabalho tenha a devida relevância acadêmica e social.

Às comunidades escolares que já fiz parte nesses vinte anos de profissão, pelos exemplos e ensinamentos. Especialmente, à E.E.E.M. Emília Viega da Rocha, por carregar o nome da minha amada avó, por ter me ensinado os conhecimentos científicos e a cidadania enquanto estudante, pela experiência profissional de dezesseis anos de trabalho, que me constituíram como parte decisiva da docente que sou hoje.

Ao Grêmio Estudantil do CEBR, pela representatividade dos jovens e pela resistência que representam frente aos autoritarismos vividos em sociedade. Sigam! E contem comigo!

Às amigas Eloá Ghelen, Raquel Caetano e Marisa Laureano pelo incentivo aos estudos na pós-graduação. Minha grande admiração por essas mulheres que ensinam, pelo exemplo, que é possível lutar por uma educação pública com qualidade para todos.

A minha família querida, especialmente às minhas amadas mãe e irmã, Lélia Alves e Máguida Alves, que são meus grandes exemplos de dedicação e responsabilidade, me deram apoio moral e material para chegar até aqui. E mais que isso, me ajudam a criar a minha bonita, sapeca e esperta filha, a Sofia, com todo o amor e cuidado de avó e de dinda.

À Sofia, pessoa que me ensina diariamente a ser mãe, meu “título” mais relevante. A ela minha maior reverência, por ter vivido comigo este período denso e intenso das nossas vidas, sendo filha de mãe solo, trabalhadora e estudante. E mesmo sem compreender ainda a lógica “dura” do sistema, que me sujeita a muitas horas de trabalho semanais, na busca de uma sobrevivência digna para a “dupla dinâmica”, vive plenamente a sua infância. Obrigada por me ensinar a amar mais e julgar menos, e desculpa pelas ausências. Te amo mais que tudo no universo!



*“É necessário sair da ilha para ver a ilha,  
que não nos vemos se não nos saímos de nós”  
(Saramago, 1998, p. 41).*

## RESUMO

As ocupações secundaristas de 2016, no Rio Grande do Sul, foram um movimento social de resistência dos estudantes do ensino médio às políticas educacionais neoliberais do governo estadual, as quais precarizavam a escola pública, de modo a diminuir a sua qualidade. A fim de compreender os tensionamentos e questionamentos promovidos/provocados pelo movimento social e estudantil nesse cenário, utilizamo-nos do referencial teórico crítico, em que o materialismo histórico e dialético sintetizam a materialização histórica da sociedade (e, nesse caso, das políticas educacionais) na realidade objetiva das pessoas envolvidas no processo educacional. Assim, observa-se o movimento do real, além de relacionar as tensões, enfrentamentos e desafios provocados pelas ocupações das escolas públicas nas políticas educacionais na REE/RS. Para tanto, referenciamos em Saviani, Cury, Paro, dentre outros. Também nos servimos da perspectiva pós-crítica, ao observarmos que, além das mudanças objetivas promovidas, o movimento estudantil reverberou ressignificações subjetivas nos sujeitos. Para referenciar essa perspectiva, os autores que serviram de base foram, especialmente, Groppo, Martuccelli, Dubet, Laval e Dardot e Laval e Vergne. A partir das entrevistas semiestruturadas, com quinze participantes do movimento estudantil que tiveram destaque nas escolas da região metropolitana de Porto Alegre, pudemos constatar que as políticas educacionais incidiram na vida dos jovens partícipes das ocupações secundaristas, à medida que, a partir da crítica à forma pelas quais elas foram materializadas, o movimento social se constituiu e favoreceu a formação política, a percepção da realidade e as concepções de mundo dos envolvidos, isto é, foram ensejadas práticas democráticas. Diante do exposto, é possível defender a tese de que as ocupações secundaristas, como *exercício prático de democracia*, questionaram as políticas educacionais neoliberais e produziram respostas a essas políticas, de modo a tensionar a gestão escolar. Além disso, elas foram um movimento pessoal e coletivo de formação política inédito, marcante e efervescente, que incidiu nos significados atribuídos à democracia e nas biografias dos jovens participantes do movimento estudantil de 2016 no Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Estado. Políticas Educacionais. Juventude. Ensino Médio. Ocupações secundaristas.

## ABSTRACT

In 2016, high school students from Rio Grande do Sul occupied their schools as a way of opposing the neoliberal educational policies of the state government, which made public schools precarious and compromised their quality. In order to understand the tensions and questions raised by this scenario, we use a critical theoretical framework, in which historical and dialectical materialism synthesize the historical materialization of society (and, in this case, of educational policies) in the objective reality of the people involved in the educational process. Thus, this paper observes the movement of reality, besides connecting the tensions, confrontations and challenges of the occupied high schools to the educational policies of the State Education Network of Rio Grande do Sul (REE/RS). To that end, we reference Saviani, Cury, and Paro, among others. We also use the post-critical perspective by observing that not only the occupied schools brought objective changes, but also that the student movement reverberated subjective resignifications in the subjects themselves. To address this perspective, we reference mostly Groppo, Martuccelli, Dubet, Laval and Dardot, and Laval and Vergne. After semi-structured interviews with fifteen occupying students from high schools in the Porto Alegre metropolitan area, we were able to verify that the educational policies had an impact on the lives of the young occupiers, as, based on criticism of the way in which the schools were occupied, the social movement was constituted and favored the political formation, the perception of reality, and the world view of those involved, encouraging democratic practices. That being said, it is possible to argue that the occupied high schools as a practical exercise of democracy questioned neoliberal educational policies and answered to these policies, putting pressure on school management. Besides, the occupied schools were an unprecedented personal and collective movement of political formation, striking and effervescent, which reflected on the meanings attributed to democracy and on the lives of the young participants in the student movement of 2016 in Rio Grande do Sul.

**Keywords:** State. Educational Policies. Youth. High School. Occupied High Schools.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Cartaz 1 no prédio ocupado .....	18
Figura 2 — Cartaz 2 no prédio ocupado .....	18
Figura 3 — Cartaz 3 no prédio ocupado .....	18
Figura 4 — Cartaz 4 no prédio ocupado .....	19
Figura 5 — Cartaz com as tarefas dos grupos de trabalhos .....	19
Figura 6 — Investimentos do RS em educação .....	99
Figura 7 — Crescimento dos gastos em Educação .....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — IDH do Brasil e do mundo: 1990-2021 .....	86
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Universo dos entrevistados.....	58
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Dados do Inep sobre número de matrículas na educação básica .....	50
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	<b>32</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO .....	32
<b>2.1.1 As Políticas Educacionais e suas Influências</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1.2 As Ocupações Secundaristas de 2015 e 2016 no Brasil</b> .....	<b>46</b>
2.1.2.1 Quem são os jovens que ocupam os espaços públicos? .....	47
2.2 APORTES METODOLÓGICOS .....	53
<b>3 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>64</b>
3.1 ESTADO, DIREITA E ESQUERDA E LUTA DE CLASSES .....	67
<b>3.1.1 A Relação Público/Privado e a Formação Escolar</b> .....	<b>75</b>
3.2 GOVERNOS BRASILEIROS PÓS ANOS 2000 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	84
<b>3.2.1 Governos Lula (1 e 2) e Dilma, a Política do Prouni e as Manifestações Populares de 2013 e 2016</b> .....	<b>85</b>
3.2.1.1 O cenário gaúcho, as políticas educacionais da Rede Estadual de Ensino e as ocupações secundaristas de 2016 no RS .....	92
<b>3.2.2 Governo Temer, a Reforma do Ensino Médio e a PEC do Fim do Mundo</b> .....	<b>105</b>
<b>3.2.3 Governo Bolsonaro e as Políticas de Extrema-Direita</b> .....	<b>109</b>
<b>3.2.4 Governo Lula (3): União e Reconstrução (e esperança)</b> .....	<b>115</b>
<b>4 GESTÃO ESCOLAR E SUAS INTERFACES COM AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS</b> .....	<b>119</b>
4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES .....	120
<b>4.1.1 O Papel do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar nas Ocupações</b> ..	<b>124</b>
<b>4.1.2 A Gestão Escolar e a Gestão da Sala de Aula Frente às Ocupações</b> .....	<b>129</b>
4.1.2.1 O Diretor da Escola como Guardiã da Ordem Institucional .....	130
4.1.2.2 A gestão da sala de aula e o currículo oficial .....	134
4.1.2.3 O currículo das ocupações.....	138
<b>5 OS SIGNIFICADOS DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS</b> .....	<b>143</b>
5.1 MOVIMENTOS SOCIAIS PELO MUNDO NO SÉCULO XXI.....	145



<b>5.1.1 O Exemplo do Chile: A Revolução dos Pinguins .....</b>	<b>146</b>
<b>5.1.2 Levantes Populares dos Anos 2010 .....</b>	<b>148</b>
<b>5.1.3 As Jornadas de junho de 2013 e os “Rolezinhos” .....</b>	<b>149</b>
<b>5.1.4 As Ocupações Secundaristas de São Paulo em 2015.....</b>	<b>155</b>
<b>5.2 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL EM 2016: MATERIALIDADE E SIGNIFICAÇÕES .....</b>	<b>156</b>
<b>5.2.1 Repressão, Criminalização e Culpabilização dos Movimentos Sociais ..</b>	<b>160</b>
<b>5.2.2 Redes de apoio e diálogo: a atuação dos professores e da sociedade civil .....</b>	<b>165</b>
<b>5.2.3 Formação Política da Juventude e o Desejo de Futuro .....</b>	<b>170</b>
<b>5.2.3.1 Exercício prático da democracia: avanços e impasses .....</b>	<b>171</b>
<b>5.2.3.2 Desejo de futuro: As influências das ocupações nas escolhas profissionais e a possibilidade de novas sínteses .....</b>	<b>178</b>
<b>5.2.4 Pós-ocupações: Avaliação da Experiência.....</b>	<b>181</b>
<b>6 O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA VIA GOOGLE MEET .....</b>	<b>209</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, *Dá-me um barco* (Saramago, 1998, p. 05).

Quando iniciamos a travessia/viagem/caminhada do doutorado, mal sabemos do desconhecido: as descobertas, as tempestades, as intempéries ou ponto de chegada. Mas permanecemos na busca. Essa *ilha desconhecida* que buscamos conhecer, desbravar e apreender é carregada de aventuras, mistérios, curiosidades e até certa ansiedade do *vir a ser*. Os componentes curriculares do curso de doutoramento em educação e o projeto de tese, qualificado em junho de 2022, representaram o início dessa jornada na busca por algo que não tínhamos ainda em sua concretude.

A tese que se apresenta aqui é a materialização desse intenso trabalho de pesquisa. Objetivamo-nos como forma de apreender o movimento do real, para a compreensão dos meandros que envolvem o campo das políticas educacionais brasileiras e gaúchas na sua relação com um movimento social das ocupações secundaristas<sup>1</sup>. Elas marcaram a história recente do Brasil, seja pelo seu ineditismo, pela sua capacidade de mobilização, ou ainda pela forma como as políticas, tanto as que antecederam, quanto as que sucederam o movimento de 2015-2016, movimentaram o cenário nacional, ao mesmo tempo em que foram movimentadas por forças econômicas, políticas e sociais, o que proporcionou leituras diversas e novas abstrações e sínteses.

Para o *homem* do conto de José Saramago (1998), o início da jornada está no desejo de ter um barco, que representa a materialização da possibilidade de navegar em busca daquilo que ainda não conhece. Para mim, a conquista da vaga na seleção do doutorado, em 2020, e a bolsa de estudos da CAPES-Proex tem significado análogo. A filha das camadas populares, que, pela lógica determinística de classe, deveria estar desenvolvendo trabalho manual, pôde acreditar na real possibilidade de fazer uma viagem! Viagem pelo conhecimento, mediada pelo esforço da minha mãe, que sempre apostou nos meus objetivos de vida, mesmo sem ter a dimensão do que seriam os *estudos*, pelos meus professores da educação básica e graduação, que me

---

<sup>1</sup> A nomenclatura *estudantes secundaristas* remete à última etapa da educação básica, em uma menção ao *ensino secundário*, como era chamada segunda metade do ensino fundamental (correspondente ao 6º ano) e ao ensino médio na primeira LDB N° 4.024/61.

subsidiaram de conhecimentos e me fortaleceram como ser humano e profissional para enfrentar a jornada e os cursos de Especialização em Gestão Educacional, nas Faculdades Integradas de Taquara, e o Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, por onde eu, mesmo sem saber *navegar*, aprendi, por meio da pesquisa, novas formas de dominar um trajeto um pouco mais seguro e, ao mesmo tempo, cheio de incertezas.

Diante da possibilidade de traçar estratégias para esta busca pelo conhecimento, observo que as escolhas de pesquisa são mediadas pelas experiências vividas, concepções de mundo e visões da realidade. Esse é o motivo pelo qual este trabalho trata dos jovens do ensino médio no diálogo com as políticas educacionais, as quais vivencio diariamente há mais de vinte anos na minha trajetória profissional na rede estadual de ensino (REE) do Rio Grande do Sul (RS). Em grande parte do tempo, atuo diretamente com os estudantes desse nível de ensino, os quais me fizeram apreciar e refletir sobre a necessidade de compreender o que pensam, o que os move, o que projetam de futuro, como lidam com a realidade e como ressignificam as experiências de aprendizagens escolares e como o Estados e as políticas interferem no vivido.

Por ter vínculo com a militância sindical do CPERS e certa proximidade com colegas atuantes em partidos políticos progressistas nos municípios da região metropolitana de POA, a aproximação foi facilitada e, em maio de 2016, tive a oportunidade de visitar uma das escolas ocupadas pelos estudantes secundaristas no município de Gravataí/RS, em que resido. Percebi um intenso movimento e desejo de mudança, de crítica ao modelo de escola que os jovens estavam vivenciando naquele período particular da história, apoio a outras lutas que estavam sendo travadas contra a gestão escolar e as políticas educacionais na esfera estadual.

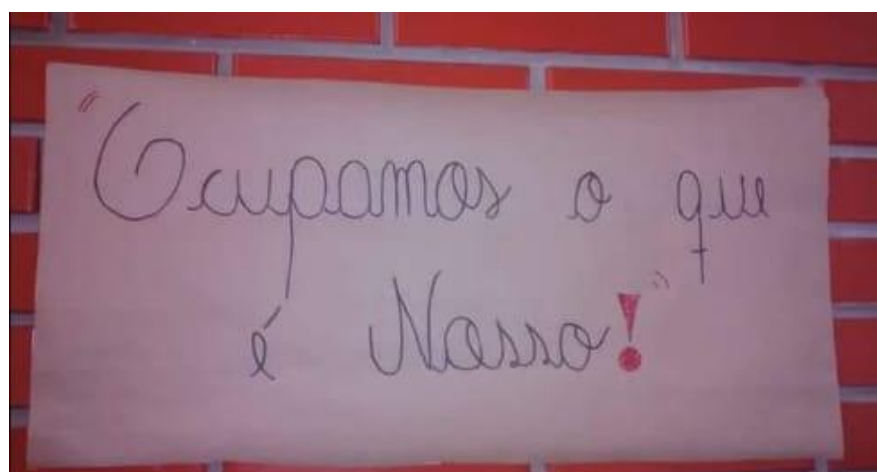
Alguns registros fotográficos do que foi vivenciado naquela noite fria de outono, em que pude contribuir com uma roda de conversa sobre a educação em Cuba, país visitado por mim no ano anterior, além de um lanche/jantar propiciado aos estudantes. Das lembranças que marcaram, seguem as que tiveram autorização para serem divulgadas.

Figura 1 — Cartaz 1 no prédio ocupado



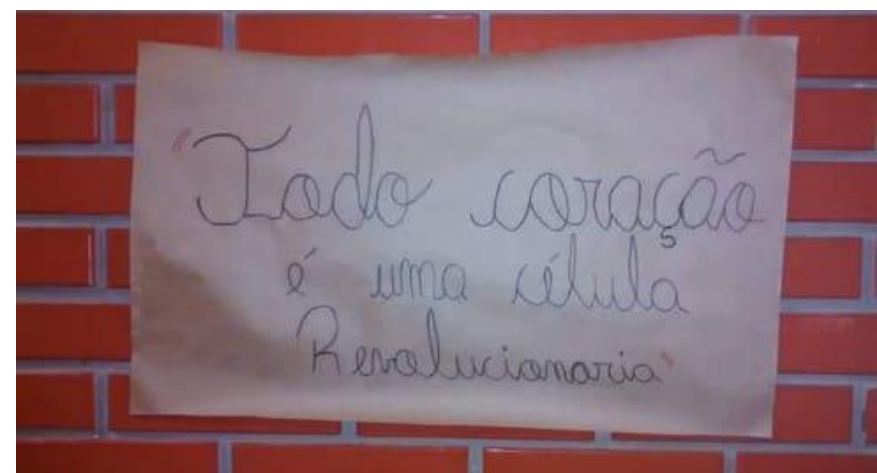
Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 2 — Cartaz 2 no prédio ocupado



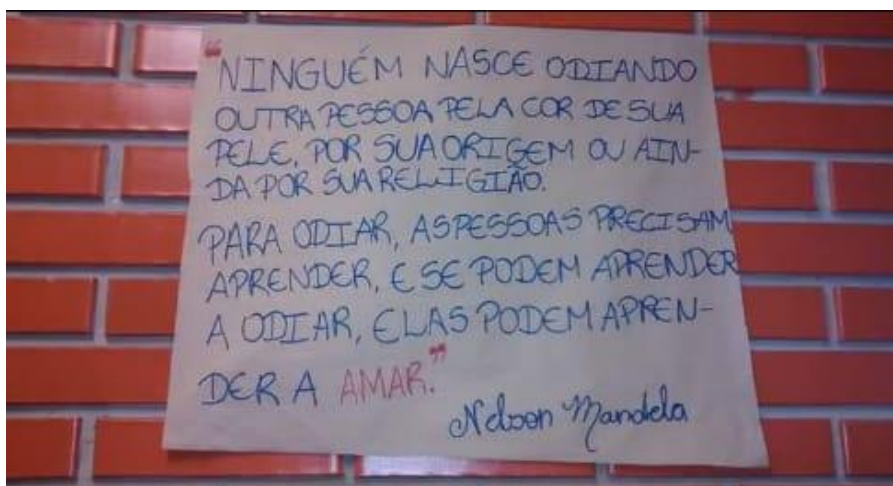
Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 3 — Cartaz 3 no prédio ocupado



Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 4 — Cartaz 4 no prédio ocupado



Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 5 — Cartaz com as tarefas dos grupos de trabalhos



Acervo pessoal da pesquisadora

A minha percepção dos momentos compartilhados com alguns estudantes, assim como as imagens aqui apresentadas evidenciam a atuação de um grupo que aparentava ter a ânsia de promover reflexões e ações com seriedade, dedicação a uma causa, comprometimento com a escola e com a sociedade e, principalmente, preocupação com seus futuros frente ao cenário educacional do estado e do país.

*Eu sabia que um dia voltaria lá...* Eis que os caminhos do doutorado em educação me levaram a temas que tanto estimo: políticas educacionais e juventudes, mediados pelas ocupações secundaristas, como um importante movimento social que obteve notoriedade pelo seu carácter inusitado, senso de coletividade, autonomia e formação política.

Em um embate histórico de correlação de forças, a escola pública estatal assume um papel central na formação para a cidadania de grande parte da população brasileira, visto que, além de espaço privilegiado de aquisição de conhecimento científico, a escola acaba por ser um dos poucos espaços de socialização que uma parcela considerável da população tem disponível para a sua formação para a cidadania. Diante disso, a escola, apesar de revelar sua faceta de reprodução da ordem, torna-se também um momento rico de construção, crítica e resistência, como nos diversos casos exemplificados em pesquisas sobre as ocupações das escolas em 2015 e 2016 quando, parte dos estudantes secundaristas, em um movimento de insurgência, rebelaram-se contra as medidas impopulares de alguns governos estaduais, como no estado de São Paulo, com o fechamento de escolas, em 2015, e, mais fortemente, no ano de 2016, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, dentre outros. Isto é, devido às medidas adotadas pelos governos com tendências neoliberais, que, utilizando-se de estratégias de diminuição e/ou reconfiguração do papel do Estado, fazem baixos investimentos na escola pública, reformulam currículos com fortes lógicas utilitaristas, precarizam as carreiras dos profissionais da educação etc., de modo a aumentar o fosso que separa os *que têm mais* dos *que têm menos*.

O enfoque dado à discussão sobre o Estado mínimo para as políticas sociais, mas Estado máximo para o capital (Peroni, 2006), ocorrido no Brasil entre os anos 1990 e 2008, é reconfigurado para uma nova etapa: o Estado empresarial/empreendedor (Puella-Socarrás, 2023), também à serviço do mercado/capital, mas em uma lógica do cidadão *empreendedor de si mesmo*; ou, como apresentam Dardot e Laval (2016, p. 307): o Estado empresarial, funcional ao mercado, embora não signifique *livre mercado*, contudo, o qual o Estado estrutura o mercado para realizar um objetivo público. Ou seja, essa é uma forma de intervenção no mercado que contribui e fortalece o abismo que separa as classes sociais.

Embora hoje as discussões sobre desigualdades estejam inscritas em um âmbito que as considera como experiências singulares, bem como, conforme categoriza Dubet (2020), *as pequenas desigualdades* e os desafios e responsabilização individual pelas desigualdades que os afetam, optamos por considerar que, além das diferenças de gênero, raça e etnia, as desigualdades de classe ainda são bastante presentes e têm um peso grande quando observamos a realidade da educação pública estatal brasileira. Índices do Inep (2022) dão conta de

que no ensino médio, de um total de 7,9 milhões de matrículas, em que as redes estaduais contam com 84,2% de alunos matriculados, atende-se, em média, 6,6 milhões de estudantes<sup>2</sup>. Os dados do censo escolar 2022, no Rio Grande do Sul, revelam um total de 345 mil estudantes matriculados no ensino médio, desses, 258 mil na rede estadual de ensino.

E é esse público de estudantes, filhos da classe trabalhadora, que ocupam os bancos escolares das escolas estaduais. Então, mesmo considerando todas as particularidades que apresentam e que as trajetórias, em geral, não são lineares, defendemos que há um corte de classe que define e caracteriza os jovens ocupantes da escola pública. Dessa forma, isso vai repercutir na forma como vivenciam e avaliam os impactos das políticas educacionais adotadas naquele período histórico, de modo a tensioná-las, como no caso das ocupações secundaristas de 2015 e 2016.

Por isso, a importância da educação, pois é por meio dela que acontece a apropriação dos saberes historicamente construídos pelo homem, para que a produção cultural não se perca. A educação é a mediação para que o homem se faça histórico, por meio dos conhecimentos, técnicas, valores, instrumentos etc. Assim como esses são apreendidos, o exercício da democracia também o é. A democracia como mediação para a construção da liberdade e convivência social, com vistas ao entendimento entre grupos e pessoas, a partir dos valores construídos historicamente, não nasce espontaneamente, por isso, a importância de ser exercitada a formação para a democracia. Na relação do homem com os demais seres humanos, por meio da transcendência da natureza, por meio da educação e do trabalho, é produzida sua materialidade e preservada a mutualidade de direitos e deveres universais, o que constrói sua cidadania (Paro, 2001).

Disso decorre parte importante da análise do movimento das ocupações secundaristas. Pela sua notoriedade no contexto de retirada de direitos, como resistência ao modelo de escola heterônoma, ele obteve visibilidade na sociedade, por meio da mídia (mesmo que tendenciosa), mostrou a intensidade do movimento, porque a escola historicamente foi funcional à reprodução do modelo capitalista e às ocupações das escolas causaram certo *frisson* na sociedade, no sentido da sua

---

<sup>2</sup> A rede federal participa com 232 mil alunos (3% do total). Já a rede privada possui cerca de 971,5 mil matriculados (12,3%). Disponível em: MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) Acesso em: 05 jan. 2024.

visibilidade, das suas demandas que, inicialmente, eram por questões de ordem prática — como o repasse de verbas para a merenda escolar pelos governos estaduais — e foram se adensando, com a incorporação de novos sujeitos, da comunidade escolar, dos sindicatos, movimentos estudantis organizados e partidos políticos. Assim, houve a intensificação das mobilizações, por questões políticas de cunho mais amplo. Escolas ocupadas por jovens que construíram um movimento de contestação às gestões públicas e escolares, contra formas aparentes e veladas de autoritarismos, promoveram espaços de reflexão, participação e ampliação de horizontes de formação política e *exercício prático da democracia* dos jovens estudantes do ensino médio que participaram do movimento estudantil.

No Rio Grande do Sul (RS), as ocupações das escolas da REE aconteceram entre maio e junho de 2016, inicialmente, na capital do estado, mas, logo, o movimento se espalhou por diversas regiões, especialmente nas grandes cidades, como Caxias do Sul, Santa Maria, Bagé, Pelotas, Rio Grande, Passo Fundo, além de municípios da região metropolitana de Porto Alegre (Viamão, Alvorada, Canoas, São Leopoldo, Gravataí, Cachoeirinha etc.). Mesmo sem o número exato, o CPERS Sindicato contabilizou mais de 150 escolas ocupadas no estado. A resistência dos jovens secundaristas era contra as políticas adotadas pelo governador José Ivo Sartori (MDB – Movimento Democrático Brasileiro) de redução de investimentos em infraestrutura, desvalorização dos profissionais da educação<sup>3</sup> e de crítica ao momento político vivido no país — em que um processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT - Partido dos Trabalhadores) vinha avançando no legislativo brasileiro, em um processo nitidamente golpista (parlamentar, jurídica e midiaticamente), cujos interesses, alheios aos da população usuária da escola pública, estavam em jogo, como trataremos no decorrer deste trabalho.

Percebemos um intenso movimento de formação política dos jovens, que passam a ressignificar os aprendizados da experiência que estavam constituindo coletivamente. Ao analisar os significados das dinâmicas das ocupações no RS, como parte da pesquisa nacional “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, Groppo e Silva, enfatizam que

---

<sup>3</sup> No mesmo período, o CPERS Sindicato construiu um forte movimento grevista contra atrasos e parcelamentos dos salários, com ampla mobilização da classe dos profissionais da educação. Disponível em: Sineta Junho/2016 by Cpers Sindicato - Issuu Acesso em: 19 set. 2023.



ao fazer política, as e os ocupas também ensinavam novas formas e organização e de ensino-aprendizagem. Por exemplo: não apenas enfatizavam a autonomia das e dos ocupas, mas também a horizontalidade das assembleias e da distribuição das tarefas pelas comissões; as oficinas e atividades culturais promoviam tanto um currículo alternativo, quanto componentes curriculares previstos, mas não cumpridos, tratando sobre relações de gênero, cultura e história afro-brasileira e a própria formação política (Groppo; Silva, 2020, p. 415).

A partir das constatações iniciais, este texto discute o rico movimento de formação política dos jovens promovidos pelas ocupações secundaristas, em que as vivências possibilitaram a ampliação da compreensão do contexto social mais amplo para além dos muros da escola, ao mesmo tempo que contribuíram para a ressignificação de posturas e entendimentos sobre participação, atuação e construção de cidadania. Na concepção de Vitor Paro (2001, p. 39), “o saber sobre a política e a democracia se constrói, em última instância, na própria prática social”. E as ocupações, como *exercício prático de democracia*, revelam o que de mais valioso se tem no aprendizado: a experiência.

A categoria experiência, em Thompson (1981, p. 16), nos revela que essa “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. Então, os jovens, ao passarem por dois meses de vivências de estudos, embates e imbróglios, construíram suas próprias reflexões e questionamentos frente às realidades que encontravam.

Como processo de disputa de concepções, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), direções de boa parte das escolas e uma parcela significativa das comunidades escolares se colocaram contra o movimento reivindicatório dos jovens estudantes, que contestavam a ordem estabelecida e objetivavam a busca de melhorias das condições das escolas públicas. Alguns relatos dão conta de repressões de violência policial, corte de mantimentos, proibição da utilização dos espaços das escolas, assédio moral, falta de espaço para diálogo com os gestores escolares. Eles revelam a não observância do preceito constitucional de exercício de cidadania, liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, conforme exposto na LDBEN nº 9.394/96.

No entanto, diversos setores da sociedade, inclusive alguns professores dos estudantes secundaristas, contribuíram seja com a manutenção das ocupações (alimentos, agasalhos, materiais de limpeza etc.), como com subsídios de atividades formativas diversas (oficinas, palestras, rodas de conversas etc.), a fim de demonstrar apoio às causas, o que fortaleceu o movimento das ocupações, como tratam diversos trabalhos acadêmicos que subsidiaram esta pesquisa (Severo; San Segundo, 2017; Borges; Silva, 2019; Moraes *et al.*, 2019; Soares, 2019; Pacheco, 2018 etc.).

Defendemos as ocupações dos estudantes secundaristas como um movimento dialético, de lutas dos contrários (Triviños, 2001), em que protestos, resistências e rebeldia dos jovens, filhos da classe trabalhadora, buscam romper com relações de mando e submissão, em denúncia contra a diminuição de investimentos em políticas públicas que dificultam a busca pela justiça social. Políticas, essas, que são fruto das políticas neoliberais que diminuíram o papel do Estado em décadas anteriores e que, atualmente, trabalham com uma lógica empresarial dentro do setor público, o que transforma o processo educacional em produto/objeto/coisa, passível de compra e venda, como valor de troca, dentro de uma lógica perversa, que Harvey (2005) define como *mercadificação de tudo*.

Para Harvey (2005), o neoliberalismo é uma doutrina política e econômica que defende que o bem-estar humano pode ser melhor promovido se forem liberadas as liberdades individuais e capacidades empreendedoras individuais dos direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio. O papel do Estado deve ser o de criar e preservar uma estrutura institucional que favoreça essas práticas. No entanto, ele não deve intervir na economia, pois desconhece as entranhas dos mercados. Isso repercute, também, na forma que os serviços públicos são apresentados, pelo Estado, para a população e na forma que essa recebe e interpreta as políticas.

As ocupações nas escolas de ensino médio do RS revelam um importante movimento contestatório frente ao desmonte da escola pública, por meio de políticas neoliberais. A escola, mesmo tendo sua história marcada pela conformação à ordem estabelecida, também é capaz de criar espaços de autonomia e, mais que isso, de formação política e resistência ao modelo preestabelecido e, ainda que contraditoriamente, de busca por ideais de justiça, em relação à qualidade da escola pública e ao direito à educação, seja nas condições de acesso e permanência, na sua qualidade e, especialmente, frente aos desafios da profissionalização, por meio da continuidade dos estudos em nível superior.

O conceito de justiça social, embora apresente diferentes reinterpretações, pode ser exemplificado, no contexto atual, com a política educacional que favorece o acesso ao ensino superior por meio de bolsas de estudos para os cursos de graduação em instituições privadas, fornecidas pelo governo federal, a partir do ano de 2005. Ainda que com ressalvas, é possível perceber a importância histórica que o Programa Universidade Para Todos (Prouni) tem em um país marcadamente desigual, em que o direito ao acesso ao ensino superior foi negado à maioria da população brasileira.

Em sua dissertação, Medeiros (2021) investiga se o programa Prouni, enquanto Política Pública de Acesso ao Educação Superior, tem possibilitado, aos negros soteropolitanos egressos do programa, a transposição dos limites impostos pelo racismo estrutural e pelo sistema econômico, de modo a alcançar a mobilidade social na cidade de Salvador (BA). Assim, conclui-se que:

o ProUni torna-se uma variável preponderante no processo de melhorias socioeconômicas vivenciadas pelos egressos negros do programa por meio da ampliação do conhecimento e das relações sociais, qualificação profissional, acesso ao mercado de trabalho e mobilidade social horizontal, proporcionando-lhes meios para o combate ao racismo.

Ao que se sugere, o *desejo de futuro* que boa parte da população jovem demonstrava, no período da história do país em que essa política educacional esteve em evidência (2005-2016), possibilitou avanços nas condições de vidas das camadas menos abastadas. Isso está relacionado ao tensionamento das políticas educacionais de governos de cariz mais progressistas voltadas à população usuária dos serviços estatais e, ao mesmo tempo, com a crítica de que os movimentos sociais promovem quando questionam governos mais alinhados às lógicas que permeiam e permitem a disseminação das desigualdades.

Neste sentido, há a teoria da curvatura da vara, exemplificada por Saviani (1986, p. 41) ao citar Lênin, quando responde críticas às suas posições extremistas e radicais: “*quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto*”. Ou seja, foi preciso um movimento social para tensionar a realidade e demonstrar o quanto as políticas educacionais daquele período foram induzidas pela lógica neoliberal. Ao mesmo tempo, as reinterpretações pelos estudantes secundaristas

promoveram práticas de resistência, visto que os objetivos mercantis que estavam sendo apresentados pelos governos não priorizavam as classes sociais mais baixas, que, por consequência óbvia, ocupam os bancos das escolas públicas.

As juventudes que acessam a escola hoje não são as mesmas de tempos atrás. Embora carreguem certas características da fase em que se encontram, não é possível fechar uma caracterização universal, pois são grupos multifacetados, com interesses e demandas diferentes, mas que levam consigo, em parte, um sentimento de não-pertença, de não conformação com o sistema (econômico, político e social), tal como se encontrava no período específico de 2016. Tais percepções da realidade tenderam se agravar e intensificar nos anos seguintes, a partir do golpe de Estado sofrido por Dilma Rousseff (PT), quando do processo de *impeachment*, a ascensão de Michel Temer (MDB) e, posteriormente, Jair Bolsonaro (PL - Partido Liberal) ao poder entre os anos de 2016 e 2022. Ainda que neste interregno não tenha havido novas ocupações, pelo *clima hostil*<sup>4</sup> instaurado no país, o qual levou a certas frustrações, medos e desesperanças para a população, especialmente os jovens, que estão iniciando seus processos de formação política para exercitar a democracia.

A partir destas constatações, o próprio conceito de juventudes pode ser questionado. O que o mundo adulto espera deles é, muitas vezes, a subordinação, a obediência e capacidade de adaptação ao que se espera que cumpram/desenvolvam/apresentem, que têm relação com a profissionalização, os projetos e metas futuras, porém, sem uma reflexão mais aprofundada das condições materiais e imateriais que permeiam as realidades dos sujeitos em questão. No entanto, concordamos com Castro (2009, p. 486): “ser jovem hoje, não encerra apenas a preparação para um dia ser adulto, mas a vivência de possibilidades subjetivas e estruturais condizentes com esse momento da vida”. Pois a escola pensada pelos adultos é espaço/tempo destinado à preparação para algo posterior, e não um lugar para ser vivido como formação/construção ativa, escola como presente.

Nesse sentido, “o cidadão que se forma na escola é sempre para depois e em outro lugar. A escola pode ser um lugar de formação, mas não pode, na verdade, ou muito dificilmente, ser pensada como um lugar de exercício ativo da cidadania” (Martuccelli, 2016, p. 165). Reprodução de modelos de gestão e currículos formais, baseadas em lógicas gerenciais e utilitaristas, que não dialogam com as realidades

---

<sup>4</sup> O termo em destaque foi caracterizado pela entrevistada Janaína, sujeita desta pesquisa.

objetivas e subjetivas dos jovens deste tempo não podem ser o objetivo último da escola. A escola, além da aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, é espaço de socialização, convivência com o igual e o diferente, de trocas, exercício da cidadania e democracia etc.

Frente às discussões em relação a quem são os jovens hodiernos, as suas demandas, pressupostos, influências, lutas e/ou resignações, afirmamos que o legítimo movimento das ocupações secundaristas pode ser um evento/meio válido para apreender, de fato, como as políticas educacionais foram tensionadas/questionadas pelos jovens estudantes que participaram daquele movimento estudantil, visto que as redes de ensino são indutoras de políticas educacionais tanto para a formação dos estudantes, quanto para formação continuada de professores, e que envolvem (re)formulações curriculares — as quais os diferentes governos ditam para as escolas e para os estudantes, que, em última análise, são afetados e influenciados.

Um exemplo emblemático da rede estadual de ensino (REE/RS) nos anos que antecederam as ocupações secundaristas e que foram de grande efervescência para as escolas gaúchas: duas propostas de formação de professores e reformulação dos currículos antagônicas antecederam o governo estadual em questão. Em um primeiro momento: o programa intitulado “Lições do Rio Grande” ocorreu nos anos de 2007 a 2010, durante o governo Yeda Crusius (PSDB). Ele foi fortemente influenciado pelas propostas de eficiência e produtividade, de gestão pública moderna. Em um segundo momento, logo em seguida: a reforma do ensino médio politécnico, trazida pelo governo Tarso Genro (PT), entre os períodos de 2011 e 2014. Essa foi uma reformulação curricular que, ao mesmo tempo em que trouxe espaços de abertura para a construção de currículos alinhados às demandas dos estudantes, os chamados Seminários Integrados, construídos após pesquisa socioantropológica na comunidade escolar, demandou grande trabalho dos docentes para a construção de bases para constituição de novos currículos. Na realidade de cada escola, os Seminários Integrados foram reinterpretados e ressignificados conforme as lógicas e as decisões tomadas pela gestão escolar e pelos professores escolhidos<sup>5</sup> para tal função (Alves, 2014).

---

<sup>5</sup> Os critérios de escolhas dos professores para ministrarem tal componente curricular variavam de escola para escola. Desde a qualificação acadêmica, para escolas comprometidas com um projeto de

Houve muitos (des)caminhos e experiências variadas, desde aulas de reforço dos componentes curriculares regulares, até o trabalho com iniciação científica, artes, teatro etc. Foi uma política educacional que deixou marcas na história da educação do RS, com uma série de artigos e pesquisas científicas, dentre elas, a minha pesquisa de mestrado em educação, intitulada: “A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática”, defendida no ano de 2014, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob a orientação da emblemática Professora Dra. Berenice Corsetti.

A partir das constatações sobre o cenário estadual e nacional, mediados por uma lógica econômica e política global, senti a necessidade de compreender as formas pelas quais as políticas educacionais foram questionadas pelo movimento das ocupações estudantis, no ano de 2016. Para tanto, a pergunta de pesquisa formulada para este estudo é a seguinte: “Quais questionamentos/tensionamentos o movimento das ocupações secundaristas promoveu/provocou nas políticas educacionais do Rio Grande do Sul, em 2016?”.

Delineamos a questão de pesquisa desde 2020 e, por isso, a pergunta sofreu diversas adequações, na medida em que se afunilaram as ideias sobre *o que* desejamos *descobrir*. A ideia inicial era pesquisar os *efeitos* que as políticas educacionais poderiam vir a ter sobre os sujeitos da pesquisa. Fomos alertados sobre o possível vínculo positivista de *causa e efeito* que isso poderia determinar. Então, pensamos em ampliar o escopo do trabalho, a fim de trazer a discussão para as influências e/ou reverberações que as políticas educacionais trazem para a formação (ou constituição) dos sujeitos. Na reta final da produção da tese, demo-nos conta do rico material vindo da empiria, que será explicitado no próximo capítulo, mostrava-nos que o movimento estudantil tensionou as políticas educacionais que estavam em vigência no período ou em vias de implementação. Isso nos levou a reformular a nossa pergunta a partir do que a realidade nos mostrou. Concordamos com Zago (2003, p. 06), quando afirma que “a construção da problemática estudada sofre um processo de amadurecimento”, e nos colocamos nessa condição de aprendizes, na tentativa de construir esse novo conhecimento, porque a formulação do problema de pesquisa é a bússola que se move para direcionar a viagem rumo ao desconhecido.

---

qualidade do ensino, perpassando por aqueles que teriam cargas horárias excedentes, até como punições aos que não faziam parte dos círculos paternalistas e coronelistas da gestão escolar.

A fim de traçar possíveis trajetos para a viagem, o objetivo geral que almejamos para esta pesquisa é: “Compreender os tensionamentos e questionamentos promovidos/provocados pelas ocupações secundaristas às políticas educacionais, no Rio Grande do Sul, em 2016”. Além disso, os desdobramentos específicos deste objetivo geral são os seguintes: I) Identificar a historicidade dos movimentos estudantis no Brasil e no mundo, a fim de perceber suas ressonâncias no movimento das ocupações secundaristas em 2015 e 2016, especialmente na REE/RS; II) Observar a realidade estrutural e infra estrutural das escolas gaúchas, no sentido de detectar possíveis tensionamento promovidos pelas ocupações secundaristas na realidade das escolas públicas estaduais ocupadas; III) Analisar as ocupações secundaristas na constituição dos estudantes envolvidos no movimento estudantil, a fim de observar a forma pela que as transformações materiais e imateriais ressignificaram as escolhas dos sujeitos pós ocupações; IV) Avaliar as políticas educacionais que antecederam e sucederam as ocupações secundaristas, com vistas ao estabelecimento de possíveis relações com a dinâmica do movimento estudantil no RS, em 2016.

Consideramos a relevância do estudo para a compreensão da dimensão ocupada pelo movimento estudantil das ocupações secundaristas no tensionamento das políticas educacionais e como esse episódio marcou individual e coletivamente a trajetória dos estudantes participantes das ocupações secundaristas. cremos que o desvelar dessas questões trazem importantes contribuições para o campo de estudos, para a pesquisa, para a academia, quiçá para a sociedade.

A partir da escolha dos sujeitos da pesquisa, com a utilização da metodologia de *bola de neve*<sup>6</sup> (Vinuto, 2014), tem-se a relação com as indicações de pessoas que tiveram relação com o movimento estudantil de 2016 e que nos indicaram estudantes e apoiadores, como possibilidades de exemplificações de experiências que pudessem trazer as respostas/reflexões que almejamos desenvolver. Para tanto, foram selecionados quinze sujeitos, em que treze deles eram estudantes das escolas públicas ocupadas dos municípios gaúchos de Porto Alegre, Gravataí e Cachoeirinha e dois foram apoiadores durante o período das ocupações e eram ligados aos movimentos estudantis e sindicais. Optamos, no decorrer desta tese, em utilizar pseudônimos aos nomes dos participantes, a fim de preservar suas identidades.

---

<sup>6</sup> Retomaremos o tema no próximo capítulo.

Observamos que as escolhas individuais dos estudantes secundaristas pós-ocupações demonstram a pluralidade, a diversidade e as especificidades. Além disso, elas revelam os meandros das pequenas desigualdades, porém, não podemos perder de vista as análises macroestruturais, que nos conduzem à observação das grandes desigualdades e às possibilidades de busca do comum, no sentido da luta pela ação coletiva e trabalho crítico, na busca de uma nova consciência coletiva (Dardot; Laval, 2017, p. 511). Em suma, a discussão deve chegar ao que nos une e não ao que nos separa, porque vivemos em um mesmo planeta, que exige dos seres humanos uma recomposição social, se quisermos manter o que nos resta de vida.

Dessa forma, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 1977) para estabelecer as subdivisões dos capítulos construídos e estruturados, a fim de possibilitar a compreensão dos objetos de estudo. Dividiu-se em A, B e C. Nesse sentido, em A) *Estado e políticas educacionais*, o capítulo evidencia o processo de reconfiguração que o neoliberalismo e o Estado passam depois da crise do capital de 2008, as disputas entre projetos distintos e contraditórios de sociedade, as formas com que a luta de classes e por escola de qualidade se desenvolveram nesse cenário. Os governos e políticas educacionais que se estabeleceram no país a partir dos anos 2000 são partes importantes para a leitura da realidade que queremos discutir, a fim de compreender de que forma as políticas educacionais (leia-se todo o cenário nacional) foram tensionadas pelas ocupações secundaristas. Em B) *Gestão democrática da escola pública*, embora a inclusão do tema tenha sido um grande avanço para a Constituição Federal de 1988, a letra da lei não traz avanços práticos significativos na consolidação da democracia dentro da escola. Assim, esse capítulo é dedicado à análise das relações estabelecidas pelos órgãos colegiados, como parte da gestão escolar. Assim como a figura do diretor escolar nos processos de mediação dos conhecimentos, fim último da escola, a influência dos profissionais da educação na construção do currículo escolar também é um elemento que adquire significados, especialmente quanto avaliados frente ao movimento das ocupações secundaristas, que é apresentado no capítulo subsequente. Por fim, em C) *Movimentos sociais e ocupações secundaristas*, que são os temas do capítulo 5, a dedicação é em explanar e reflexionar sobre os eventos mundiais que mobilizaram milhares de pessoas nas ruas para reivindicar mudanças políticas em seus respectivos países e, em especial, no Brasil, que, em 2015 e 2016, experienciou as ocupações dos estudantes secundaristas em diversos estados. Objetiva-se compreender os significados das



ocupações, os contextos que cercam as escolas ocupadas, a atuação dos sujeitos envolvidos e os legados desse movimento social marcante na história da educação brasileira.

Para tanto, esta tese coloca em relação as políticas educacionais, as ocupações secundaristas e o exercício da democracia pelos jovens. Assim, o que veremos neste denso trabalho de pesquisa é também a defesa de ideias, como forma de ver o mundo, e, por isso, é político! E pela escrita ser política, ela modifica a materialidade da ciência da educação e, como proposta de compreensão da realidade e avanço no conhecimento da área, também modifica internamente o pesquisador. Por isso, essa relação objetiva/subjetiva de produção do conhecimento, quando modifica o sujeito, também muda a realidade.

## 2 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, *Para ir à procura da ilha desconhecida*, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, não há ilhas desconhecidas, *Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas*, Estão todas nos mapas, *Nos mapas só estão as ilhas conhecidas [...]* (Saramago, 1998, p. 16-7).

Este capítulo é dedicado a desbravar a linha teórica e o percurso metodológico percorrido em busca da *ilha desconhecida* a que nos dispusemos curiosamente a conhecer. Para tanto, são apresentados os meandros do contexto em que as políticas educacionais foram construídas, suas influências externas e internas, suas estruturas e historicidade que influenciaram a realização das ocupações das escolas públicas no Brasil, nos anos de 2015 e 2016.

Além do *mapa* do caminho percorrido para o atingimento dos objetivos elencados, há a apresentação da forma pela qual a tese está constituída metodologicamente, a partir do materialismo histórico e dialético, que sintetiza a materialização histórica da sociedade (e, nesse caso, das políticas educacionais) na realidade objetiva e subjetiva das pessoas envolvidas no processo educacional.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

A pesquisa em educação instiga à busca de novas respostas, e, mais ainda, à formulação de outras perguntas. No intento de *mapear* os conceitos-chave que servem de *bússola* à tese que aqui se coloca, este capítulo é dedicado à construção dos referenciais teóricos e conceituais da pesquisa, considerando-os como ferramentas analíticas de trabalho que ajudam a apreender de maneira mais ampla a composição do objeto, a interpretar o material empírico e a compreender a realidade que queremos desvelar.

Considerando as escolhas teóricas realizadas dentro do quadro de referência político, econômico e cultural a que nos filiamos, elas permitem certas generalizações e possibilitam a compreensão da problematização que desenvolvemos e encontramos indícios de respostas, mediadas pelo referencial crítico, de matriz marxista. Não

obstante, o campo empírico estudado também nos conduziu para referenciais de correntes pós-críticas, que nos auxiliam à compreensão dos processos subjetivos pelas quais os sujeitos envolvidos no movimento estudantil passaram, como formação política individual.

A ideia desta tese é a produção de uma escrita propositiva, com descrição densa que articule os níveis macro e micro, a relação dialética entre o local e o global, em que seja possível observar o movimento do real e relacionar as tensões, enfrentamentos, desafios provocados pelas ocupações das escolas públicas nas políticas educacionais na REE/RS. Esse movimento ocorreu como um contrapondo à lógica de precarização do público e homogeneização da educação escolar para os mais pobres, com o “discurso educacional global”, que defende “um modelo universal de educação como estratégia global capaz de resolver a maioria dos problemas educacionais nos mais diversos contextos locais” (Cunha, 2017, p. 820). Na impossibilidade da realização dessa *pseudo meta*, o que o capital almeja, na verdade, é a manutenção das desigualdades sociais, sejam as produzidas pelo colonialismo — que o Brasil vive desde a expropriação realizada pelos europeus, desde o século XVI —, sejam as construídas pelas entranhas do *liberalismo*, como liberdade de mercado, — também com influência europeias, não por mera coincidência —, e sua versão aprimorada neoliberal a partir dos anos 1970, a qual chega ao país na década de 1990 e intensifica os pressupostos *neoliberais*, de modo a agregar novos elementos, como a intensificação das privatizações, introdução do Terceiro Setor, empreendedorismo, governança, como estratégias que reconfiguram o papel do Estado.

Oficialmente, o Brasil foi colônia de Portugal de 1500 a 1822. Passou pelo período do Império até 1889, quando foi proclamada a República. É importante destacar a influência dos ideais da igreja católica, materializado por meio da atuação dos jesuítas na educação escolar das elites do país e catequização dos indígenas e africanos escravizados, além, e de maneira contraditória, dos pressupostos econômicos, políticos e culturais Iluministas, “com ênfase na experiência e na razão e desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas” (Ghiraldelli Jr., 2009, p, 26).

No entanto, é evidente o que as fontes historiográficas afirmam, de que apesar do Brasil ter sido colonizado e sofrido intervenções do Velho Mundo, tem suas particularidades inegáveis, frutos de um histórico escravagista, que impôs uma

submissão de etnia e raça (e classe) aos indígenas e africanos, além de uma cultura extrativista<sup>7</sup>, que expropriou as terras brasileiras de maneira perversa, o que torna nossa história particular, e faz com que ela não possa ser comparada de maneira simplista unicamente aos modelos europeus.

O Estado brasileiro, constituído a partir de um histórico de exploração do trabalho e das riquezas, não deve ser comparado aos demais Estados constituídos a partir de outras formas de colonizações. Na universidade, por exemplo, há uma cultura acadêmica generalista, que coloca todos os Estados *globalizados* em uma mesma conceituação. É o que Dale e Robertson caracterizam como *estatismo metodológico*, em que as análises dos processos de globalização como se fossem categorias normais e dadas, ou seja, como tendência de encarar o mundo como inalterado, como cenário inerte, ou seja, uma “tendência de pressupor que existe uma forma particular intrínseca a todos os estados” (Robertson; Dale, 2011, p. 351).

O Estado apresentado genericamente na academia, com modelo eurocêntrico, nunca foi como o Estado brasileiro, que pode ser caracterizado como um Estado colonial por grande parte da sua história. O Brasil, ao contrário dos que defendem a história única, apresenta uma série de especificidades do período escravocrata, governado pela coroa portuguesa por mais de trezentos anos e que sofre suas influências estruturais até os dias de hoje, isto é, não se materializou com os princípios liberais durante longo período.

É a partir do século XX que o país passa a ser influenciado mais diretamente pelos princípios do liberalismo econômico e político. Na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), seguindo a cartilha do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), buscou-se intensificar os ideais básicos da doutrina liberal, agora já com a sua atualização, o *neoliberalismo*: a defesa do livre comércio, não intervenção estatal, proteção da propriedade privada, defesa das liberdades individuais, livre concorrência, meritocracia etc.

---

<sup>7</sup> Em entrevista ao Instituto Humanitas, Frei Beto (2016) afirma que a situação de miséria, fome e pobreza vivida no Brasil atualmente é fruto das políticas adotadas pelos governos (se referindo aos governos de direita que ocuparam o cargo durante a maior parte da história do país, *pós-1500*), “mas também é culpa de toda uma herança colonialista que ainda não superamos”. Aponta que a falta de políticas de reforma agrária e o extrativismo que o país foi submetido por séculos (pau-brasil, ouro, café, cana-de-açúcar etc.) comprovam que o Brasil, apesar de suas riquezas naturais inegáveis, nunca usufruiu delas, para o seu crescimento.

A nova roupagem neoliberal trouxe para educação concepções de modernização, como “investimento para o futuro, igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola, distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competência” (Corsetti; Ecoten, 2014, p. 564). No entanto, esses princípios de democracia neoliberal apresentam uma série de limites: a igualdade defendida pelos neoliberais não diz respeito às condições materiais adequadas e contextos sociais que favoreçam o atingimento dos objetivos por todos. São oferecidas oportunidades, mas, segundo eles, *só os melhores conseguem vencer na vida*, por meio de uma pseudo seleção natural, uma espécie de Darwinismo social, que desconsidera as condições básicas necessárias que afetam as escolhas pessoais, que são mediadas por uma série de condicionantes, como classe social, raça, gênero, etnia etc.

Nessa concepção, o conceito de igualdade de oportunidades não dialoga com a justiça social. Enquanto a primeira privilegia o mérito, a segunda preocupa-se com a qualidade e as condições de dignidade dos sujeitos, suas condições de vida (ou sobrevivência), trabalho, educação, saúde, enfim, suas condições básicas de cidadania. Na medida em que há negligências governamentais em relação à determinadas classes, raças, gêneros etc., é evidente que não há justiça, uma vez que as condições de igualdade de oportunidades, como princípio-chave do neoliberalismo, dentro de um país marcadamente desigual, é uma falácia. Nesse sentido, concordamos com Dubet (2004, p. 546), ao afirmar que:

a justiça pode ser medida na forma como os mais fracos são tratados. [...] Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção dos mais fracos e desfavorecidos. [...] Os grupos menos favorecidos, na maioria das vezes, não têm voz para defender essa orientação justa.

Então, o que prevalece são as raízes coloniais, da tradição, os coronelismos e paternalismos que historicamente permeiam nossas relações políticas, econômicas, sociais e culturais aliados aos pressupostos neoliberais que imprimem um caráter notadamente díspar à sociedade brasileira, que relativizam os contextos e fazem prevalecer os critérios meritocráticos, que privilegiam os *que têm mais*.

O discurso de oportunidades iguais *para todos* acaba por ser um engodo meramente retórico frente às desigualdades sociais, na medida em que contradiz a lógica da democracia liberal, em que todos têm direitos iguais e liberdade para

fazerem as escolhas que quiserem (Dubet, 2004). Com contextos sociais diversos e, em grande parte, adversos, uma parcela baixa da população consegue alcançar o disputado sucesso, de modo a ascender social e economicamente.

No Brasil, por um longo período da história, o país foi governado por grupos de interesses e partidos políticos conservadores, que trabalham pela continuidade e manutenção de uma ordem que privilegia *os que têm mais*, em detrimento dos *que têm menos*, o que mantém também a *ordem* das desigualdades sociais. No entanto, alguns avanços na diminuição das desigualdades foram possíveis durante a gestão de governos petistas (2003-2016) mais aproximados às demandas populares, em que houve a implementação de políticas públicas que contribuíram para a diminuição das desigualdades sociais e para a redução da pobreza por meio de políticas de redistribuição de renda, acesso à alimentação, trabalho, educação, isto é, políticas públicas que minimamente proporcionaram melhorias nas condições de vida e de acesso aos bens de consumo mais dignos à população brasileira.

No entanto, Vitelli *et al.* (2019, p. 46) apontam que, ainda que tenha sido dada maior atenção ao campo educacional, com programas de acesso à escolarização, “as taxas de conclusão mostram a saída dos estudantes, principalmente aqueles que têm características de fragilidade social como pretos e pardos, classes sociais mais desfavorecidas ou oriundos de regiões menos desenvolvidas economicamente”. Os pesquisadores argumentam que, embora os avanços sejam perceptíveis, é sugerido que a forma com que as reformas foram colocadas não garante a superação dos problemas históricos que o Brasil tem, conforme o exceto a seguir:

Legislações, políticas e programas elaborados enquanto estratégias de reforma educacional, situações em que a educação não é interpretada como direito social, mas fundamentalmente articulada a políticas econômicas e de controle da pobreza, impactam em alguns avanços. Porém, como os dados analisados demonstram, distanciam-se das possibilidades reais de superação ou redução das desigualdades (Vitelli *et al.*, 2019, p. 47).

Neste período, em que havia os governos mais alinhados às questões da diminuição das desigualdades, contraditoriamente, despertou-se, nas classes mais privilegiadas, certo ressentimento, e repercutiu, a partir das eleições presidenciais de 2014, em um movimento de impedimento da então presidenta eleita para o segundo

mandato continuar no poder, de modo que ela foi substituída, em setembro de 2016, pelo então vice-presidente da república Michel Temer (MDB).

O golpe orquestrado pelos poderes legislativo, judiciário e pela mídia hegemônica do país, tem relação com as críticas recebidas pelos governos petistas, que minimizaram (mas não extinguiram) as desigualdades sociais no país. Mas isso não é a causa maior do desejo de deter o poder político e econômico e de tirar um governo popular do posto mais elevado do executivo federal. Entendemos, assim como Dubet (2020, p. 94), que isso tem relação com um possível “ressentimento [que] se deva menos às desigualdades sociais do que ao medo de perder sua posição dentro da ordem das desigualdades”. A manutenção do *status quo* e o sentimento de competição, além do medo da decadência social, “está associado com extrema força à crença na meritocracia e na igualdade de oportunidades” (Dubet, 2020, p. 94). Esse discurso não se sustenta pelas enormes desigualdades sociais históricas que o Brasil enfrenta, isto é, manter-se no poder quando a condição de vida é privilegiada, é, sim, uma mera questão de escolha.

Frente a esse quadro, a raiz etimológica de *democracia* não pode ser levada à termo, visto que a possibilidade de que o povo possa, verdadeiramente, ocupar os espaços de participação/decisão são bastante limitados em tempos de democracia neoliberal, de direitos individuais, em que os interesses coletivos são secundarizados e os detentores do poder econômico não têm interesse na democracia enquanto participação popular (Wood, 2003).

As sociedades democráticas, conforme os princípios liberais, defende que “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função do seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541). E é justamente aí que é possível perceber as entranhas de uma lógica desigual, porque não basta oferecer oportunidades iguais, quando os contextos pelas quais os sujeitos chegam àquele acesso à universidade e ao trabalho, por exemplo, são completamente diferentes, sejam nas características de pessoais, na família e na comunidade onde nasceram, nas escolas que estudaram, no cursos que fizeram, além da escolarização regular, nos professores que participaram de suas formações, os grupos das quais fizeram parte durante a infância e adolescência, das escolhas profissionais, que também são influenciadas por uma série de contextos externos aos sujeitos etc. (DUBET, 2020). O princípio da *liberdade* da democracia liberal é um engodo, em que a responsabilização individual adquire

contornos de sucesso e fracasso, como se fossem única e exclusivamente, decisões individuais, descoladas do entorno a que fazem parte.

Outra nuance contraditória da democracia tal como se apresenta na atualidade é a relação consenso/dissenso. Assim como Carlota Boto (2005), defendemos a democracia como consenso, convergência, diálogo, em que “há possibilidade do dissenso, do exercício da divergência”, mas que, segundo ela (2005, p. 780),

o modo pela qual o ocidente configurou o sentido de democracia supõe um tácito acordo coletivo sobre as regras norteadoras do jogo social e político [...] No limite, é preciso ser democrata, inclusive para pensar as confluências e possíveis assimetrias entre as ideias de particularidade, de pluralismo e de relativismo cultural.

Ou seja, ainda que pese a possibilidade do pensar e ser diferente da *maioria*, é a coletivização das decisões (processo eleitoral – escolha dos dirigentes) e padrões políticos (quem define as leis) que norteiam a vida em sociedade. Para Norberto Bobbio (2002b, p. 30, *apud* Boto, 2005) a democracia é “um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”. Por isso, a democracia, tal como se apresenta na atualidade, não reflete o seu sentido literal, pois apenas pequenas parcelas da população, geralmente ligadas ao poder econômico e político, ou ainda, intelectuais, ligados a instituições estatais, privadas e do Terceiro Setor, parecem apresentar legitimidade para ter o direito de fala e/ou ocupar os cargos eletivos.

Nesse sentido, a participação dos movimentos sociais, representantes da sociedade civil, exercem importante influência nas definições dos rumos da sociedade, por seu viés educativo e de aprendizagem aos seus participantes (e à sociedade como um todo), porque redefinem a esfera pública e a sociedade civil (por meio de parcerias com demais membros da sociedade civil e política), de maneira a exercer o controle social frente ao Estado (Gohn, 2010). E também porque ocupam espaços de poder, ou de contrapoder, como argumenta Castells (2013). Ainda, segundo o teórico,

uma vez que as sociedades são contraditórias e conflitivas, onde há poder há também, contrapoder – que considero a capacidade de os atores sociais desafiarem o poder embutido nas instituições da sociedade [dentre elas, o Estado] com o objetivo de reivindicar a representação de seus próprios valores e interesses. Todos os sistemas institucionais refletem as relações de poder e seus limites tal



como negociados por um interminável processo histórico de conflito e barganha (Castells, 2013, p. 10).

Acreditamos, tal como Gohn (2010), na participação da sociedade civil, como parte da democratização da gestão da coisa pública e como controle social, em que as políticas de Estado não sejam emergenciais nem efêmeras, mas projetos de desenvolvimento econômico e social, com respeito aos cidadãos de direitos, que buscam a emancipação, e que não sejam construídas com base em meros interesses econômicos do capital, muitas vezes, defendidos/protegidos com veemência pelo Estado.

No entanto, na sociedade, as condições de cidadania não são oferecidas a todos, pois elas são mediadas por relações de classe, gênero, raça (e geração) etc. Os jovens, por exemplo, apresentam essas condições de *não cidadania*, da negação dos direitos políticos, caracterizados por Martuccelli (2016), como a insuficiência de conhecimentos, a representação de seus interesses pelos pais, não participação na vida produtiva e conseqüente não pagamento de impostos e a imaturidade para o exercício das responsabilidades cidadãos. Essas “são as mesmas objeções que antigamente usaram para negar direitos políticos a mulheres, trabalhadores e estrangeiros” (Martuccelli, 2016, p. 158). Ou seja, os jovens, segundo a geração dita *madura*, não estaria habilitada a participar da vida social e contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

A juventude é considerada para muitos como uma preparação para a atuação política ulterior e não como uma possibilidade do fazer-se durante o processo de crescimento ao longo da vida. Concordamos com Castro (2009, p. 479), ao afirmar que

o fato de que jovens, até atingirem sua maioridade, estão alijados de direitos políticos plenos na maioria das sociedades modernas, contribui para que a reflexão sobre política e juventude tenha sido significativa apenas no tocante à como os jovens se preparam para a atividade política na idade adulta.

Embora seja possível notar essa distinção geracional que adultos imputam aos jovens, relações como a de classes são notáveis quando certos privilégios são concedidos àqueles de camadas mais favorecidas e quando suas condições materiais os oportunizam à dedicação exclusiva aos estudos e à formação integral em escolas

de excelência na rede privada, o que os diferencia dos que precisam assumir funções no mundo do trabalho muito antes de que sua formação escolar básica esteja completa.

A situação dos jovens de classe alta ou média lhes permite transitar este período com relativa calma em instituições que estruturam sua experiência de vida e estes podem privilegiar, muitas vezes de maneira exclusiva, seus estudos sobre qualquer outra atividade. Esta situação contrasta fortemente com a experiência de jovens de setores populares, que conhecem trajetórias escolares mais acidentadas e inserções precoces e temporárias no mercado de trabalho. Os adolescentes dos extratos populares se sentem, muitas vezes, pequenos na escola e grandes no mundo do trabalho ou na rua (Martuccelli, 2016, p. 160-1).

Então, jovens alijados de direitos políticos, a depender da classe que fazem parte, que vivem com menos intensidade a educação escolar, em uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, são tratados, muitas vezes, como perigo para a sociedade, ou ainda interpretados por alguns, como cita Groppo (2017, p. 13), “como seres vulneráveis ou incapazes, porque ainda incompletos, em formação”. Assim, eles tendem a não ousar, a não experimentar situações de discussões, debates, no sentido de defender suas ideias, mesmo em um período de dúvidas, inseguranças e questionamentos sobre si, seu meio e o mundo.

Uma educação emancipatória, libertadora (Freire, 1996) pode ser construída na escola de educação básica. A possibilidade de problematização e a busca de alternativas para as questões do nosso tempo podem ser importantes estratégias metodológicas que aliam referenciais teórico/práticos, constroem conscientização política, materializam as transformações em nível micro e influenciam as mudanças macrossociais. Nesse sentido, Martuccelli (2016, p. 170-171) defende que esse exercício faça parte do currículo escolar dos níveis/séries que compõe a fase da juventude, para que os jovens aprendam a debater, pois

o importante é a construção de argumentação e esta se aprende na discussão. O ideal é que todos os exercícios escolares deveriam estar atravessados pela filosofia pedagógica: aprender a argumentar e a efetuar balanços críticos baseados em conhecimentos (Martuccelli, 2016, p. 170-171).

Ao mesmo tempo em que a escola faz parte e representa o poder estatal, nela, sujeitos atuantes podem trabalhar no exercício de *contrapoder* (Castells, 2013, p. 14), que acontece “mediante um processo de comunicação autônoma, livre de controle dos que detém o poder institucional”. Tanto os professores, quanto os estudantes exercem essas capacidades *contra hegemônicas*<sup>8</sup> nesses espaços fortemente mediados pelo poder estatal, por relações humanas hierarquizadas e por uma lógica de detenção do monopólio do saber, que, quando democratizado, promove a abertura de possibilidades do exercício da democracia, como divisão do poder e coletivização das decisões.

Embora acreditemos que a escola representa uma instância central na formação do sujeitos, também consideramos que somos *sínteses de múltiplas determinações* (Marx, 1868), em que família, comunidade, estado, país, regimes econômicos, políticos e culturais são constituidores das *escolhas* pelas quais os sujeitos sociais são submetidos no decorrer de suas vidas, mesmo que não linearmente, e transformam as subjetividades dos sujeitos, ou seja, “o subjetivo é sempre o resultado de um processo de aquisição social” (Dubet, Martuccelli, 1997, *apud* Castro, 2009, p. 482), assim como esses processos sociais são modificados pelos sujeitos.

A fim de discutir as políticas educacionais construídas no âmbito do governo estadual, no período em que ocorreram as ocupações secundaristas, consideramos, tal como Castro (2009, p. 483), “a política como um campo que também é atravessado pela contradição constitutiva, e não pela linearidade; pelo imprevisível e não pela previsibilidade, pelo embate e não pelo consenso”<sup>9</sup>. Na medida em que percebemos que a política está presente vivencialmente dentro da escola, seja por meio de programas, projetos, posturas, observamos também que as decisões, tanto de instâncias governamentais, como na gestão escolar, gestão da sala de aula, organização e modos de convivência dos estudantes e profissionais da educação, são mediados por concepções de mundo que conformam ou indignam os sujeitos sociais.

---

<sup>8</sup> Utilizamos o conceito de *hegemonia* gramsciano, no sentido de dominação de uma classe sobre outra, por meio do consenso estabelecido. Embora não tenha tratado da sua antítese, ousamos pensar a possibilidade de construção contra hegemônica dentro da escola.

<sup>9</sup> Com a ressalva de que consideramos que a democracia, tal como se configurou na cultura histórica do Brasil, entenda que os dissensos sejam concebíveis, parte do pressuposto da construção de consensos, acordos coletivos, para o bem comum.

Observamos o cenário contraditório, especialmente a partir dos anos 2000, e concordamos com Dubet (2020, p. 104) ao afirmar que

é o que chamamos de política: é preciso que a indignação engendre um programa político, um movimento sindical, uma organização, um conjunto de práticas individuais e coletivas capazes de transformar, ainda que timidamente, a vida social. [...] A indignação postula que o povo é sempre melhor do que seus representantes.

O sentido da política, enquanto tomada de decisões para o *bem comum*, parece ser romantizado, quando, em uma sociedade de classes, fortemente competitiva e desigual, mediada pelos critérios de meritocracia, em que a democracia representativa favorece inquestionavelmente os interesses de uma parcela abastada da sociedade, é assumido como regra geral. Graças à capacidade dos sujeitos e grupos sociais que investem em ações que geram desconforto, não aceitação das injustiças e defesa de ideais coletivos, a política pode ser pensada para além das ideias simplistas de governo, mas como prática de organizar ações que visem a coletividade, conforme a necessidades materiais dos sujeitos, de acordo com as demandas gerais e individuais das classes, grupo étnicos, de gênero das quais fazem parte.

Nesse sentido, ao almejar a construção de uma sociedade com princípios de justiça social, buscamos exemplos na atuação dos movimentos sociais que desafiam o *status quo* e nos provocam a pensar em possibilidades de consolidação de formas mais humanizadas e dignas de viver no mundo. Também, busca-se a atuação do Estado enquanto promotor do bem-estar social, que deve ser proporcionado à população, por meio de políticas públicas. No caso específico deste estudo, há a necessidade de políticas educacionais que atuem, movimentem e motivem a *classe que vive do trabalho*, ou seja, as camadas populares, que dependem grandemente da consecução das decisões e ações governamentais para acessar novos campos de atuação que possibilitem a melhoria das condições de vida da população, individual e coletivamente.

Contraditoriamente, é possível observar o Estado neoliberal, tal como temos hoje, não dialoga com os princípios de justiça social, uma vez que promove uma série de ataques ao sistema público de ensino, a fim de provocar a sua diminuição e/ou reconfiguração e, propositalmente, a baixa qualidade dos serviços prestados. É uma disputa desigual, em que o capital hegemônico deteriora o setor público, de modo a

impossibilitam *que os que têm menos* acessem e usufruam das políticas públicas que existem justamente para diminuir essas diferenças.

Nesse sentido, os sujeitos atingidos pelas disputas de projetos, em que as políticas educacionais são construídas e materializadas na prática, constroem movimentos contra hegemônicos com uma série de contradições internas e externas, mas que, em última instância, provocam mudanças objetivas na realidade e, ao mesmo tempo, transformações subjetivas nos estudantes participantes das ocupações.

### **2.1.1 As Políticas Educacionais e suas Influências**

As políticas educacionais, em sentido amplo, estão diretamente ligadas às influências externas, como no Brasil dos anos 1990 em diante, a partir do Consenso de Washington (1989), em que países de economia capitalista central se reúnem para traçar estratégias para educação dos países latinos *em desenvolvimento*, ou seja, o caráter hegemônico do capital passa a definir os rumos da educação dos países pobres. Assim, o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se tornam importantes indutores de políticas e financiamento para o Brasil e passam a incidir nos currículos, via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), livros didáticos, formação de professores, financiamento da infraestrutura escolar e, muito fortemente, na construção da lógica das avaliações externas, que estipulam índices comparativos entre países, estados, municípios, unidades educacionais e estudantes.

São diversos instrumentos utilizados. Os mais amplamente divulgados são o PISA (*Programme for International Student Assessment*, também conhecido no Brasil como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), das provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e demais avaliações estaduais e regionais, que compõem o corolário de avaliações em larga escala no país desde a década de 1990, quando vem à baila as mudanças trazidas pelo neoliberalismo, com a proposta de *padronização global*, que interferiram no tipo de cidadania que se quer construir: sujeitos adaptáveis ao modelo de desenvolvimento econômico em vigência, proativos, resilientes e subservientes.

Quando Shiroma *et al.* (2011, p. 09) aponta a escola como o seu papel de reprodução/ inovação da sociabilidade humana, quer diz que ela:

adapta-se ao modo de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.

Por isso, é central o interesse que o grande capital tem de participar da definição do tipo de cidadão a ser formado. Por isso, também, as definições das políticas educacionais mais ou menos democráticas, mais ou menos inclusivas, mais ou menos justas, passam fazer parte das decisões que os governos tomam no sentido de formação de uma geração, por exemplo. Quando se trata do viés mais ou menos democrático dos governos e das políticas implementadas, Neves e Sant'anna (2005, p. 24) observam que:

a batalha pelo convencimento e a busca do consenso contribuirão diretamente para que os homens adquiram ou não uma maior consciência quanto ao seu efetivo lugar na história, que equivalerá ao desejo de transformação ou de conservação da ordem.

Isso significa que a forma pela qual as políticas são criadas, a partir das influências que recebem e o espaço de diálogo, trocas, dissensos e consensos, é decisiva para o tipo de cidadania que se pretende construir. Paro (2022, p. 125) alerta para a relação microestrutural da construção das políticas, no sentido de considerar os sujeitos para quem elas são construídas, quando os formuladores das propostas acreditam na educação enquanto formação para a democracia, participação e engajamento. Isto é, são os sujeitos reais, concretos e contextualizados em um tempo/espaço para as quais as políticas são construídas.

Com respeito as relações sociais escolares, ou as características sociais e políticas que assumem as práticas no interior da escola, é preciso não ignorar, ao se referir sobre políticas educacionais que, embora produtos de determinações sociais mais amplas, as práticas escolares não deixam de ser configuradas também por condicionantes mais próximos, imediatos, que não podem ser apreendidos sem considerar a realidade concreta onde se manifestam. Trata-se, na verdade, de estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc., assumem na realidade escolar. Sem ter presente uma adequada

apreensão dessas manifestações concretas, os estudos que subsidiam propostas de políticas públicas em educação correm o risco de não se elevarem, acima do senso comum, por lhes faltarem os elementos que lhe dariam sustentação e validade teórica, posto que abstrair (no sentido negativo de alhear, de não levar em conta) as determinações essenciais, necessárias, explicativas do real concreto presente no cotidiano é construir generalizações sem sustentação empírica, é teorizar no vazio.

Nesse sentido, acreditamos nas políticas educacionais, justamente por se tratar de decisões, envolvem “a produção da convivência humana entre pessoas e grupos” e podem ser produzidas por relações de dominação, mando e submissão, heteronomia ou pela democracia, que pressupõe o diálogo, as trocas, as negociações, o respeito mútuo entre as partes, mesmo que interesse sejam contrários. Segundo Paro (2014, p. 27-8), é “pelo diálogo [que] se dá a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos”.

Assim, a partir de uma concepção dialética, observamos que as políticas educacionais precisam observar o público que pretende atingir, de modo a considerar as condições materiais/contextuais que se encontram e objetivos a que elas se propõem, no sentido de acomodação aos ditames mercantis ou para a superação do modelo de desenvolvimento capitalista, tendo “como fim a transformação social e, por isso, precisam estar formuladas para além da ideologia liberal dominante” (Paro, 2002, p. 133).

Cabe ressaltar que o direito à educação escolar não se refere somente à inserção no mercado de trabalho, mas à construção de valores de cidadania, luta pela igualdade social e respeito/direito à diferença, como defende Cury (2002). Para o autor,

o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos [...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo (Cury, 2002, p. 260-1).

O direito à escolarização, então, torna-se imprescindível para a construção dos cidadãos como seres políticos que incidem sobre as decisões políticas do todo, mas não sem considerar as particularidades de cada ser, ou seja, o direito à diferença. A materialização desse direito de cidadania torna possível a participação nas definições das políticas, assim como nas suas avaliações de conteúdo, interesses em disputa, formas de implementação e resultados obtidos.

No RS, também é possível constatar que a gestão das políticas implementadas pelo governo José Ivo Sartori (MDB), entre 2015 e 2018, foram objetos de contestação pelos estudantes secundaristas durante as manifestações das ocupações secundaristas, em 2016. Desde a precarização da infraestrutura das escolas, atrasos nos repasses das autonomias financeiras das escolas, atrasos e parcelamentos dos salários dos professores, até as propostas de Projetos de Leis (PLs)<sup>10</sup> enviados à Assembleia Legislativa do RS (Alergs) sem a devida apresentação pública e debates, foi trazido à tona a importância da participação dos jovens na vida política e, mais ainda, a importância de a democracia ser considerada como avanço e como regime de governo mais aceitável atualmente, considerando que, no Brasil, a democracia *ainda é uma criança*, pois estamos *recém* aprendendo a ser democráticos.

### **2.1.2 As Ocupações Secundaristas de 2015 e 2016 no Brasil**

Após a promulgação da nossa Carta Magna, em 1988, o Brasil viveu um período de letargia dos movimentos sociais nos anos 1990, seguido por importantes mobilizações sociais, especialmente nos anos 2010 em diante. Grandes movimentos grevistas, as Jornadas de Junho de 2013 e as ocupações secundaristas de 2015, em São Paulo, e em 2016, em vários estados, revelam marcante abertura democrática, após duas décadas de regime militar no país.

As ocupações foram um movimento contestatório dos jovens do ensino médio, que se utilizaram da estratégia de ocupar o espaço público, mas, para além de ocuparem as ruas, ousaram entrar e permanecer nos prédios das escolas estaduais em diversos estados do país para que suas demandas fossem consideradas, tanto pelas comunidades escolares, quanto pelo poder público. Fato esse que gerou uma

---

<sup>10</sup> O capítulo 3 contará com a aprofundamento desse tema.



série de críticas de uma parcela da sociedade civil e sociedade política e apoio, auxílios materiais e subsídios jurídicos por outra parcela.

O certo é que foi um movimento inédito no país, as ocupações geraram transtornos para os usuários do serviço público, o que incomodou, interrompeu o fluxo e inviabilizou a utilização dos espaços para os fins a que se destinavam. Além disso, colocou-se em suspenso as relações de poder dentro da escola, bem como a gestão pública foi pressionada e obrigou-se a ouvir e a negociar democraticamente com os jovens.

As ocupações secundaristas tiveram método próprio, autonomia, gestão coletiva e luta pelo bem comum. Os jovens que participaram do movimento estudantil, apresentaram o que há tempos estava esquecido na história do país: a força popular para lutar e conquistar. Embora veremos nos próximos capítulos que os embates foram intensos e as vitórias parciais, os aprendizados sobre democracia foram significativos.

#### *2.1.2.1 Quem são os jovens que ocupam os espaços públicos?*

O conceito de juventude é polissêmico e vem sendo (re)interpretado no decorrer do último século por diferentes autores, no sentido de caracterizar uma etapa de vida que, em certa medida, é secundarizada pelas políticas públicas. As concepções de juventude são caracterizadas por Groppo (2015; 2017) como tradicionais, críticas e pós-críticas.

Dentre as teorias tradicionais, há destaque para a estrutural-funcionalista, que foi evidenciada especialmente na primeira metade do século XX e que considera as faixas etárias biologicamente (infância, juventude, vida adulta e velhice). Nela, a integração do indivíduo em uma estrutura social já é pré-determinada e a juventude é vista como transição para a vida adulta, justamente no momento em “que os indivíduos correm o risco de desenvolver comportamentos anômicos, ingressar em grupos desviantes e protagonizar disfunções sociais: não à toa, ao lado da socialização, é a delinquência juvenil o grande tema das teorias tradicionais da juventude” (Groppo, 2017, p. 10).

É possível observar, por exemplo, que a ideia do jovem como risco para a sociedade ainda permeia na sociedade hodierna, sejam nas lógicas de políticas

públicas<sup>11</sup>, sejam nas manifestações de ruas que ocorreram no país nos últimos anos, em que os jovens são considerados, pelo Estado, por meio das forças policiais, como baderneiros e provocadores da desordem social, especialmente quando se trata dos jovens das periferias.

Para essa teoria, a juventude é considerada uma fase de transição para a vida adulta, passível de certa desconfiança e falta de credibilidade, pois é considerada no âmbito do privado (família e escola) e “suas ações ficaram desautorizadas de qualquer alcance coletivo e público porque, de fato, ela não era vista como iniciadora de algum processo social importante, nem como quem poderia trazer inovações societárias que devessem ser levadas a sério” (Castro, 2009, p. 484).

No entanto, a mesma autora observa que “ser jovem hoje não encerra apenas a preparação para um dia ser adulto, mas a vivência de possibilidades subjetivas e estruturais condizentes com esse momento da vida” (Castro, 2009, p. 486), o que releva os limites das teorias tradicionais/conservadoras que minimizam a atuação dos jovens como sujeitos sociais.

As teorias denominadas críticas diferem das tradicionais, pois, caracterizam a juventude como portadora da capacidade de transformação social. Groppo (2017) caracteriza-as como teorias das gerações, de moratória social e classista. As duas primeiras, ditas “reformistas”, referem-se à

teoria das gerações de Karl Mannheim e a noção de moratória social, oriunda do psicanalista Erik Erikson. Mannheim e Erikson, apesar de reconhecerem o papel transformador das juventudes, desconfiam dos movimentos juvenis radicais e advogam uma reforma da sociedade moderna em crise (não sua superação) (Groppo, 2017, p. 10).

Já a teoria classista é apontada como *revolucionária*, em que as gerações não são uniformes, e estabelece relações com a estrutura socioeconômica e a experiência da juventude, combinando “o vetor etário e geracional com a determinação da estrutura de classes” (Groppo, 2015). Ela está ligada aos estudos culturais, que “reinterpretam o significado das subculturas juvenis nascidas no interior da classe

---

<sup>11</sup> Arantes, 2014 (apud Groppo, 2017, p. 12) exemplifica a utilização dessa lógica em “diversos programas sociais efetivados por ONGs e fundações em áreas ditas vulneráveis, tais quais as comunidades cariocas que recebem unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), utilizadas como forma de capturar supostas energias juvenis perigosas mais do que promover sua condição de cidadão em condições de igualdade aos dos jovens do asfalto”.

trabalhadora britânica, desde os anos 1950, como os teddy-boys, os skinheads e os mods” (Hall; Jeferspm, 1982, *apud* Groppo, 2015).

As teorias críticas da juventude apontam para a direção da transformação social como algo positivo, que difere das teorias tradicionais, do jovem como risco ou anomalia social. Já as teorias pós-críticas estudam as subculturas juvenis e como os pequenos grupos e indivíduos ressignificam, resistem e transgridem a cultura e os valores sociais (Groppo, 2015). Elas questionam as marcações etárias de entrada e saída da juventude e observam a volatilidade do tempo, em que “as transformações de ordem econômica, tecnológica, política e cultural são tão rápidas que impedem a cristalização de distintas identidades geracionais” (Groppo, 2017, p. 11).

No lugar dessa ideia geracional em que o adulto repassa conhecimentos e experiências para os mais jovens, vivem, hoje, o que Groppo conceitua como “mundo mutante, baseado no aprendizado comum pelos diferentes grupos etários [...]. Jovens e adultos se veem diante de desafios e dilemas semelhantes, ainda que enfrentados com diferentes experiências de vida acumuladas” (Groppo, 2017, p. 12).

Nos filiamos a duas ideias combinadas, da teoria classista de juventude, em que certas determinações econômicas, políticas e culturais, de cunho mais amplo, tendem a definir grupos, como a classe que vive do trabalho e sua prole, em que é possível observar semelhanças de faixa de renda, como uma das determinantes na constituição de grupos. É o caso, por exemplo, da escola pública, onde grande parte dos filhos da classe trabalhadora estudam e formam seu capital cultural, como uma das poucas alternativas para melhorar suas condições de vida.

Também entendemos a multiplicidade de grupos distintos formados segundo raça, gênero, credo, culturas juvenis e tantas outras caracterizações possíveis, embasadas em uma nova concepção paradigmática da pós-modernidade, em que determinações tradicionais geracionais, familiares e até de classe não conseguem dar conta de explicar e dialogar com as juventudes na atualidade. De certa forma, a caracterização pós-crítica da juventude auxilia na explicação da realidade a qual nos dispusemos a entender: os jovens que, nas últimas duas décadas, passaram a chamar o espaço público (ruas, praças, escolas, prédios de órgãos dos governos) de seus.

Como já citado anteriormente, após os levantes promovidos pelas juventudes de diversos países pelo mundo (Chile, 2006 e 2011; países do Oriente Médio e Norte da África, 2010; Nova York, 2011), o Brasil também teve seus períodos de insurgência

contra as políticas adotadas pelos governos federal e estaduais a partir de junho de 2013, que se reverberaram, em 2015 e 2016, nas ocupações das escolas de ensino médio pelo país.

É interessante observar que o discurso adotado pelos jovens participantes das ocupações era de que estavam ocupando o que era *deles*, e faz sentido se considerarmos que a coisa pública, entendida como do povo, ou patrimônio do Estado, deve estar a serviço da coletividade. As escolas ocupadas tiveram uma significação importante para a sociedade, dada a visibilidade e os significados que ela demonstrou, pois, como sabemos, é um lócus de disputa política por projetos de sociedade, pela abrangência que tem na atualidade, por isso, a sua centralidade.

Segundo dados do Inep, mais de 80% das matrículas da educação básica do país estão nas escolas públicas. Uma parte bastante considerável da população brasileira passa pela instituição escolar e, conseqüentemente, reflete, reverbera e ressona suas concepções, modelos e exemplos.

Tabela 1 — Dados do Inep sobre número de matrículas na educação básica

**TABELA M5**  
**NÚMERO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O ANO - 2018-2022**

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	6.531.498	224.113	6.266.820	40.565	934.393
2020	7.550.753	6.624.804	233.330	6.351.444	40.030	925.949
2021	7.770.557	6.835.399	229.948	6.562.930	42.521	935.158
2022	7.866.695	6.895.219	232.121	6.622.359	40.739	971.476

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2022c).

Fonte: Ministério da Educação (2022)<sup>12</sup>.

A escola é espaço dos estudantes e é mais importante que a arquitetura, os recursos humanos ou que as formas de gestão. É o que se (re)constrói de conhecimentos no espaço escolar para a compreensão e transformação da realidade, do mundo físico, das letras e números, das artes etc. Para tanto, segundo Arroyo (2011, p. 91), “a escola tem que ser equacionada como política de reconhecimento, de direito à pertença política a espaços” (Arroyo, 2011, p. 91).

<sup>12</sup> Ver: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo escolar da Educação Básica 2022. Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em 18 fev. 2024.

Isso se relaciona não somente a ir à escola (acesso e permanência), mas estar na escola (pertencimento). No entanto, a escola continua sendo espaço de poucos e para poucos. A evasão, repetência e os milhares de jovens que sequer chegam ao ensino médio são a prova disso. Os que chegam até ela ainda precisam vencer as barreiras do pertencimento, do que Cury (2007) denomina *participar*, que, para ele “é dar parte, é ter parte”. Os mesmos adultos que carregam o discurso do senso comum, de que *os jovens não têm objetivos de vida*, são os mesmos que não realizam nenhum esforço intelectual para interpretar os motivos do distanciamento e resistências aos métodos que esta parcela considerável da população tem da escola.

Para Groppo (2017, p. 14), há o limite do diálogo entre a escola e as culturas juvenis e o conseqüente diagnóstico de falta de sentido atribuído ao ensino médio pelos estudantes, seja pelo currículo fragmentado, distanciado das relações teoria/prática, em uma

marcante concepção estritamente propedêutica, portanto, tão somente preparatória ao ensino superior ou ainda menos, aos exames de seleção e uma concepção homogeneizadora do currículo, com dificuldades para considerar as experiências e as especificidades dos diversos sujeitos que, outrora aliados deste nível de ensino, chegam ao ensino médio.

A escola, com sua estrutura e métodos tradicionais, constituída historicamente para a parcela da população com melhores condições econômicas, a partir da redemocratização do país e conseqüente ampliação do número de matrículas no ensino fundamental (prioridade demandada das definições do Consenso de Washington), bem como com uma ampliação menos evidente no ensino médio, passa a receber grande parte da população que, até então, não fazia parte da escola. Isso gerou uma série de conseqüências contraditórias e reverberou na constituição de uma instituição formadora, muitas vezes, alheia às demandas da classe que passa a ser maioria naquele espaço.

Quando a juventude se dá conta de que a escola é *sua* e passa a reivindicar, para além do acesso e permanência, o direito ao pertencimento, há uma mudança qualitativa de presença no espaço. É o que defende Arroyo, quando afirma que “é significativo que os coletivos entrelaçam essas lutas no que é comum, o direito a lugares, o reconhecimento negado em sua conformação histórica” (Arroyo, 2011, p. 91).

Em geral, quanto maior o acesso ao capital cultural, maior as possibilidades dos jovens se imbuírem das reflexões sobre suas condições materiais, em uma reflexão e conscientização crítica e politizadora da realidade. Essa ideia corrobora a defesa de Dubet (2004, p. 546) de que “os grupos menos favorecidos, na maioria das vezes, não têm voz para defender essa orientação justa” (justiça redistributiva, por exemplo). Ou seja, o grupo menos favorecido economicamente, imbuído dos seus direitos, passa também a lutar pela defesa da educação de qualidade e, por consequência, a diminuição das desigualdades passa a ser um horizonte comum, na busca de uma sociedade mais justa.

Para tanto, segundo o autor supracitado, “é preciso mobilizar as paixões, inclusive as mais sombrias. [...] As pessoas são enfeitiçadas pela oligarquia. A indignação se torna uma instância política essencial da qual é preciso cuidar” (Dubet, 2020, p. 110). O imobilismo, a letargia e uma espécie de dormência parecem dominar grande parte da nossa sociedade. O conformismo com que grande parte da população tem aceitado os acontecimentos visivelmente maquiavélicos na política do país, especialmente a partir de 2016<sup>13</sup>, é, no mínimo, preocupante. Por isso, episódios de resistência são necessários de serem estudados, pesquisados e documentados. Como no caso aqui em questão, dos jovens secundaristas que ocuparam as escolas públicas pelo Brasil em 2015 e 2016.

Em importantes movimentos de reivindicações contra as condições em que se encontravam as escolas, grupos de jovens, alheios ao imobilismo social que assola a população, passaram a lutar pelos seus direitos de dignidade, pela qualidade da escola pública. O sentimento de indignação passa a fazer parte das mobilizações. Segundo Dubet, “a indignação é uma emoção positiva. Ela é uma das instâncias essenciais às mobilizações” (Dubet, 2020, p. 103). No entanto, avalia que “a questão principal é saber se as indignações se transformam em programas de ação, programas políticos, em estratégias suscetíveis de agir sobre os problemas que suscitaram a indignação” (Dubet, 2020, p. 104). O intuito desta tese também é uma descrição densa das ações e reverberações das ocupações secundaristas para uma

---

<sup>13</sup> Aqui, referimo-nos ao processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, que se configurou em um golpe político, jurídico e midiático, hoje, evidenciado, desmentido, mas não apagado da nossa história. Assim como a eleição do ultradireitista Jair Bolsonaro, em 2018, trouxe sérias consequências para o aumento das desigualdades sociais no país.

parcela dos jovens que viveu e se indignou com determinadas políticas educacionais que permearam o cenário brasileiro nos anos 2010 em diante.

Nesse sentido, a pretensa busca de respostas para a pesquisa e a busca pelo *desconhecido* nos instigam a construir instrumentos metodológicos que deem conta de perceber as tensões e questionamentos às políticas educacionais do período, produzidas pelas ocupações secundaristas no RS, em 2016.

## 2.2 APORTES METODOLÓGICOS

Quando *o homem* do conto de José Saramago (1998, p. 39), tendo a certeza de que “*o mar é sempre tenebroso*”, mesmo assim, deseja lançar-se em busca da ilha desconhecida — embora as evidências apresentadas refutassem sua tese —, ele cria estratégias para a busca, com objetivo de obter o sucesso nos seus achados, mas também no seu processo, que se torna uma busca interna, em si e para si.

A construção aqui pensada tem o viés de busca pelo conhecimento que, embora possa se pensar ser um tema esgotado devido ao grande número de estudos, pesquisas, publicações (Groppo, 2022), pode trazer novas descobertas e ressonar conhecimentos inéditos, construídos em bases já sedimentadas, mas que suscitam novos olhares e referenciais para a explicação da realidade. O que torna o tema relevante também no sentido das reverberações que o objeto de estudo pode ensinar e elucidar ideias em longo prazo.

A utilização da abordagem dialética propõe que “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências econômicas, políticas e sociais” (Gil, 2008, p. 14). Dessa forma, para a apresentação e reflexão sobre a realidade estudada, pressupõe-se a relação parte/todo interdependentes e contraditórias, em que os contextos sociais, ao mesmo tempo que moldam os sujeitos, são constituídos por eles, de modo a formar um todo na relação objetividade/subjectividade. Em suma, a dialética

se propõe a abarcar o sistema das relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. [...] Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. [...] Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o

mundo natural e o social, entre o pensamento e a base material (Minayo, 2001, p. 25).

Ainda, segundo Frigotto (1997, p. 73, *apud* Borges, 2018), é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se em uma doutrina. Ela não se pode construir-se em uma *camisa de força* fundada sob categorias gerais não-historizadas. Para ser materialista e histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Nesse sentido, utilizamo-nos da estratégia indutiva para esta pesquisa qualitativa que pretende “compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir” (Zago, 2003, p. 08), descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Assim, dirigimo-nos à análise de experiências concretas em suas peculiaridades locais e temporais e partimos das expressões e atividades das pessoas em seus contextos, com o intuito de compreendê-los, bem como os significados dessas experiências. Considerando a provisoriade dos conhecimentos e que a razão não orienta toda a ação humana, o método precisa considerar os saberes produzidos em contextos diversos.

Para tanto, a pedagogia histórico-crítica<sup>14</sup> auxilia na observação e análise desses contextos, como teoria do movimento da realidade, que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, ou seja, que busca “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2012, p. 76), em que o sistema capitalista produz e é reproduzido na escola. Nesse sentido, essa teoria ultrapassa as visões conservadoras do senso comum e demonstra que a escola é espaço de construção e reconstrução crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Além da perspectiva crítica, reiteramos que, na nossa compreensão, o referencial pós-crítico, utilizado por Groppo, Martucelli, Dubet, Dardot, Laval e Vergne, é perfeitamente admissível para ajudar a explicar nosso objeto, que não são perspectivas divergentes, pois se intercomplementam. Os dois referenciais nos ajudaram a compreender o objeto, que é a relação entre as políticas educacionais e

---

<sup>14</sup> A Pedagogia Histórico-crítica entende que o saber produzido socialmente é uma força produtiva, portanto, se empenha em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.



as ocupações secundaristas. O viés pós-crítico incorpora outros elementos às classes sociais para fazer a crítica social, de modo que não há incompatibilidade neste trabalho de pesquisa.

A partir disso, buscamos colher analisar e interpretar a relação entre as ocupações secundaristas e as políticas educacionais no RS, por meio das vivências dos jovens que participaram do movimento estudantil. Por terem obtido notoriedade no cenário local/regional, ou ainda por manterem contato com pessoas ou grupos de influência (professores das escolas ocupadas, partidos políticos, movimentos/coletivos sociais apoiadores das ocupações), a partir de 2016, são personagens importantes para a compreensão da totalidade do nosso interesse de estudo: a compreensão dos tensionamentos provocados pelas ocupações secundaristas nas políticas educacionais do RS, a fim de apreender o *movimento do real* da dinâmica societária, em que interesses em disputa são permeados pela *contradição*, em que há a interação entre os contrários (Triviños, 2001, p. 117).

Pois, segundo Gilberto Velho (2003), os sujeitos são afetados e vivenciam sistema de valores diferenciados e heterogêneos, que são (re)interpretados conforme todas as determinações que os compõem, uma vez que essas trajetórias adquirem notoriedade e/ou relevância a partir da construção de *projetos* com objetivos específicos. Além disso, “a viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e das interações com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo das possibilidades” (Velho, 2003, p. 47).

Gilberto Velho (1999) reflete sobre a ideia de que os indivíduos escolhem ou podem escolher seus *projetos*. No entanto, observamos que não existe um projeto individual, puro, neutro, sem interferências dos outros ou do meio do qual esses fazem parte. Para o autor, “o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscritos histórica e culturalmente” (Velho, 1999, p. 26). Portanto, inferimos que as decisões tomadas pelos sujeitos, necessariamente, perpassam pelo contexto político, econômico, social e cultural da qual fazem parte, ou seja, influenciam e são influenciadas por eles.

A partir dessa perspectiva metodológica, foi central a escolha dos sujeitos para que fosse possível materializar a análise dos enfrentamentos das ocupações secundaristas em relação às políticas educacionais adotadas pelo governo Sartori, em 2016, no recorte territorial da região metropolitana de Porto Alegre. Dessa forma,

optamos por direcionar a escolha de sujeitos que, de alguma forma, foram atingidos (ou tocados) pelas políticas durante o movimento estudantil de 2016, no RS, e que atualmente exercem atividades/funções/profissões que podem ilustrar a defesa das ideias formuladas nesta tese.

São sujeitos marcantes e *marcados* nas respectivas unidades escolares e que, de alguma forma, tiveram destaque, tanto no movimento em si, com nas consequências imediatas no território escolar, quanto nas trajetórias de escolhas profissionais após a saída do ensino médio.

*Eu, particularmente, senti bastante. Como um pouco antes da metade do processo, eu acabei fazendo frente ao movimento junto com outros estudantes, então eu fiquei meio que “uma figura marcada” na volta e alguns professores não gostaram. Até, inclusive, quando a gente fazia algo diferente aí eles falavam depois: “tu estavas na escola ocupando”. Então aconteceu algumas coisas assim, acho que essa foi a represália que aconteceu da direção em si. É que a gente conseguiu bastante coisa para a escola, individualmente. Então a direção se acalmou (Marco)<sup>15</sup>.*

Chegamos a esses nomes por meio de aproximação com pessoas ligadas à Rede Estadual de Ensino (REE) do RS, que auxiliaram no mapeamento dos sujeitos-chave para o estudo e intermediaram os contatos com eles. Também foi construído um questionário por meio do *Google Forms* e disponibilizado, pelos aplicativos de mensagens (*WhatsApp* e *Messenger*), o instrumento de sondagem para os possíveis participantes da pesquisa. As respostas obtidas por meio do formulário eletrônico nos possibilitaram uma primeira aproximação com as percepções dos estudantes que participaram das ocupações das escolas de ensino médio, em 2016.

No entanto, esses instrumentos não foram suficientes e acabamos por selecionar novos nomes a partir de uma rede de contatos que os próprios integrantes iniciais iam direcionando ao final das entrevistas, o que Vinuto (2014) convencionou chamar de *amostragem em bola de neve*, isto é, uma amostra não probabilística que utiliza cadeias de referências úteis para encontrar grupos difíceis de serem acessados ou sem uma precisão sobre quantidade. No caso dos estudantes secundaristas, isso não se refere à dificuldade de acesso territorial, visto que na região selecionada para

---

<sup>15</sup> Destacamos todas as falas dos sujeitos da pesquisa no decorrer do trabalho em forma de citação, com recuo de quatro centímetros. No entanto, configuramos como *itálico* para diferenciá-las das citações diretas longas.

a pesquisa, a região metropolitana de Porto Alegre/RS, um grande número de escolas foram ocupadas, mas, passados seis anos das ocupações, os jovens, agora adultos, seguiram trajetórias distintas e dissiparam territorialmente, de modo que foi necessário recorrer a indicações dos próprios participantes que inicialmente foram selecionados, conforme já mencionado acima.

A partir disso, pensamos que a opção pela realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), a partir das narrativas individuais de cada sujeito, trazem indícios importantes sobre o tempo histórico, a conjuntura política, a dinâmica dos movimentos sociais, as características da juventude que ocupou as escolas etc. Concordamos com Duarte (2004), ao analisar a relação objetividade/subjetividade, quando avalia que “muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis” (Duarte, 2004, p. 219). Então, o papel do pesquisador implica investigar nos depoimentos coletados,

extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (Duarte, 2004, p. 219).

O universo de quinze entrevistados selecionados, apresentados no Quadro 1, exemplifica o território, a função exercida durante as ocupações de 2016 e a atividade realizada atualmente (ou no período em que as entrevistas foram realizadas, nos meses de agosto e setembro de 2022).

É importante salientar que, dentre os sujeitos escolhidos para fazerem parte do campo empírico da pesquisa, quatro deles participaram do movimento estudantil com apoiadores, e incidiram, em diferentes frentes, para a construção e manutenção das atividades.

Quadro 1 — Universo dos entrevistados (continua...)

SUJEITO <sup>16</sup>	DATA DA ENTREVISTA	ESCOLA OCUPADA/ MUNICÍPIO	ATUAÇÃO NAS OCUPAÇÕES	PROFISSÃO ATUAL (2022)
1. Sandra	15/8/22	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues - Gravataí	Estudante.	Designer gráfica, ilustradora freelancer.
2. Wagner	19/8/22	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues - Gravataí	Estudante.	Estudante (Graduação em História - UFSC)
3. Valentina	24/8/22	Escola Técnica Estadual Parobé - Porto Alegre	Estudante e diretora de uma entidade estudantil. Participou das ocupações em diversas escolas.	Estudante (Graduação em Administração Pública - UERGS)
4. Jhon	24/8/22	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues - Gravataí	Não estudava mais na escola. Era universitário e trabalhou no apoio às ocupações.	Estudante (Graduação em Sistema da Informação).
5. Fabrício	25/8/22	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues - Gravataí	Estudante.	Técnico em eletrônica
6. Marco	26/8/22	Escola Técnica Estadual Mascarenhas de Moraes - Cachoeirinha	Estudante.	Auxiliar de escritório
7. Lilian	26/8/22	Escola Estadual de Ensino Médio Sarmento Leite - Porto Alegre	Estudante.	Estudante (Graduação em Pedagogia) e auxiliar administrativa.

<sup>16</sup> Como já citado inicialmente, optamos por identificar os estudantes por pseudônimos, a fim de preservar as identidades dos entrevistados.

Quadro 1 — Universo dos entrevistados (continua...)

SUJEITO <sup>17</sup>	DATA DA ENTREVISTA	ESCOLA OCUPADA/ MUNICÍPIO	ATUAÇÃO NAS OCUPAÇÕES	PROFISSÃO ATUAL (2022)
8. Pietro	29/8/22	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues - Gravataí - e Colégio Estadual Júlio de Castilhos, o "Julinho" - Porto Alegre	Já era formado, mas auxiliou nas ocupações das escolas.	Estudante de doutorado.
9. Danilo	01/9/22	Escolas de Cachoeirinha, especialmente Escola Técnica Estadual Mascarenhas de Moraes	Não estudava mais na escola. Era universitário e trabalhou no apoio às ocupações.	Graduação completa (Relações Públicas).
10. Miguel	05/9/22	Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio - Porto Alegre	Estudou na escola em anos anteriores à 2016 e, durante as ocupações, era estagiário de docência nessa mesma escola.	Mestre em História. Vereador.
11. Rafaela	05/9/22	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues - Gravataí	Ex-aluna do colégio.	Ensino superior em curso (área da informática)
12. Jader	06/9/22	Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio - Porto Alegre	Estudante.	Gerente de contas e graduando em História.
13. Janaína	12/9/22	Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio - Porto Alegre	Estudante.	Estudante de graduação (licenciatura em Ciências Sociais).

<sup>17</sup> Como já citado inicialmente, optamos por identificar os estudantes por pseudônimos, a fim de preservar as identidades dos entrevistados.

Quadro 1 — Universo dos entrevistados

SUJEITO <sup>18</sup>	DATA DA ENTREVISTA	ESCOLA OCUPADA/ MUNICÍPIO	ATUAÇÃO NAS OCUPAÇÕES	PROFISSÃO ATUAL (2022)
14. Kely	15/9/22	Colégio Estadual Florinda Sampaio Alegre - Tubino Porto Alegre	Estudante.	Estudante de graduação em Direito. Estagiária na Defensoria Pública.
15. Lucas	17/9/22	Colégio Estadual Florinda Sampaio Alegre - Tubino Porto Alegre	Estudante.	Ensino superior em curso (Educação Física / Jornalismo)

Quadro criado pela pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas se caracterizam por certa flexibilidade, em que um roteiro prévio, criado pelo pesquisador, tem perguntas abertas, que propiciam espaços para que outras perguntas possam ser incluídas no decorrer da arguição, além das que haviam sido planejadas inicialmente. Essa proposta metodológica amplia as possibilidades de aprofundamento em temas que podem ser mais esmiuçados pelo pesquisador, a fim de compreender melhor o objeto. Além disso, isso cria um ambiente mais amistoso e natural, ao passo que há maiores trocas e diálogo.

A realização das quinze entrevistas semiestruturadas foi mediada pelas tecnologias digitais (*Google Meet*) em virtude das facilidades de diminuição de tempo e recursos financeiros, tornando-se conveniente para pesquisador e pesquisados, como uma alternativa viável e prática, de modo a aproveitar o potencial da internet para recrutar e acessar os participantes (Braun *et al.*, 2019).

As entrevistas *online* possuem a vantagem de serem visuais e virtuais, ao mesmo tempo. Aproximam os participantes por meio da interação, mas não sem os contratempos gerados pelas dificuldades de agendas e de, em alguns momentos, pela limitada qualidade do sinal da internet, o que se torna um empecilho. Ainda assim, a estratégia utilizada para a coleta de dados foi acertada e proporcionou a construção

<sup>18</sup> Como já citado inicialmente, optamos por identificar os estudantes por pseudônimos, a fim de preservar as identidades dos entrevistados.

de um documento com a fidedignidade necessária para o tratamento da informação, por meio da análise de conteúdo<sup>19</sup>.

É importante citar as entrevistas semiestruturadas como momentos importantes de coleta de informações pelo pesquisador para a materialização da pesquisa e, ao mesmo tempo, como uma troca, que favorece com que o pesquisado rememore fatos, histórias, detalhes e pessoas que fizeram parte daquele recorte de tempo. Duarte infere que

ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (Duarte, 2004, p. 220).

Para tanto, formulamos um repertório de perguntas que objetivaram levar os entrevistados a rememorarem suas participações durante o movimento ocorrido no RS em maio e junho de 2016, bem como as implicações das políticas educacionais do período na experiência das ocupações secundaristas. Além disso, houve um esforço para a construção de ligações positivas e propositivas para a criação de relações salutaras de diálogo entre os envolvidos. Zago (2003, p. 10) garante que “é essa relação de confiança que o entrevistador consegue estabelecer que conduzirá a coleta um material suficientemente rico para ser interpretado”.

As formas de contatos e a ambiência em que as entrevistas foram realizadas traduzem as mudanças trazidas nos dois anos de pandemia de covid-19 (2020 e 2021), com a mediação do uso de tecnologias digitais. As quinze entrevistas realizadas foram agendadas previamente e, apesar de pequenos imprevistos, foram

---

<sup>19</sup> Referenciada em Bardin (1977) ,optamos pela utilização da análise de conteúdo, pois ela possibilita um aprofundamento nos significados ocultos nas falas, o que está escondido, latente, talvez, inédito. Requer objetividade e rigor científico e, ao mesmo tempo, revela a fecundidade da subjetividade tanto do entrevistado, quanto do pesquisador, que se coloca como aprendente.

realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2022. Foram seguidas de intenso trabalho de transcrição delas, que totalizaram cento e sessenta e seis páginas.

Após os momentos das entrevistas, o denso trabalho de transcrição foi prontamente realizado para posterior interpretação dos dados, como elemento decisivo no processo de construção da teoria. O trabalho denso de teorização nos impele a abstrações profundas das categorias elencadas, mas, para isso, é necessário um amplo escopo de referências que aludem ao tema e que se tornam a base para novas teorizações. Paro (2001, p. 125) nos alerta que

a boa teoria é uma abstração do real, mas no sentido positivo de sintetizá-lo, de “por entre parêntesis” determinados aspectos circunstanciais ou particulares, para verificar o que existe de universal, de essencial, que dá sentido à especificidade; é verificar acerca de determinados fenômenos, quais são as leis que explicam seu movimento e constituição.

A etapa de categorização teve início durante a própria transcrição das entrevistas, quando a pesquisadora já pôde iniciar a leitura flutuante (Bardin, 1977), por meio do primeiro contato com o material de análise. Isso possibilitou a compreensão inicial dos grandes temas evidenciados nas entrevistas, separados por cores, conforme segue: A) Estado e políticas educacionais – Amarelo; B) Gestão democrática da escola pública – Rosa; e C) Movimentos sociais e ocupações secundaristas - Azul.

Entretanto, percebemos que seria impossível categorizar certas falas em apenas um grande tema, pois, na nossa interpretação, uma fala pode ser enquadrada em diversas categorias. Por isso, construímos um novo documento, que chamamos de *Tabela para categorização da tese*. Nela, subdividimos: o tema, o sujeito e a página da transcrição no documento original das transcrições, o excerto retirado da entrevista e o campo das observações da entrevistadora.

Nessa perspectiva, a utilização dos materiais coletados é fundamental para o atingimento dos objetivos da pesquisa e para a compreensão da relação parte/todo que pretendemos desvendar para fins de aprofundamento dos conceitos-chave que vieram à tona a partir da composição metodológica da revisão da literatura, das entrevistas semiestruturadas. O sentido do desmembramento em unidades menores (parte – temas e subtemas), articula-se com a teoria, com aquilo que se produziu de



conhecimentos no decorrer da história, para depois trabalhar na recomposição dos saberes, de modo a produzir novas sínteses, o todo.

Para dar conta de tal método, reafirmamos a importância da referência teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, que nos permite perceber a materialidade da história dos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, das imbricações e implicações das políticas educacionais do nosso tempo, mas, sem perder de vista as transformações rápidas e contraditórias com que a juventude tem passado atualmente, bem como suas mudanças objetivas e subjetivas a partir da experiência das ocupações secundaristas de 2016, no RS.

\*\*\*

Ao final deste subcapítulo, damos-nos conta de que o ineditismo de cada pesquisa, para além dos seus temas, campos empíricos, referenciais teóricos e conhecimentos produzidos, está nos caminhos traçados, na forma como a pesquisa é delineada para o atingimento dos objetivos e na inter-relação com os aspectos teóricos: este é o grande achado desta *navegação*.

Depois de pensada essa reflexão, encontramos, em Wright Mills (*apud* Kaufmann, 2013), o conceito de que o pesquisador é um *artesão intelectual*, que constrói sua teoria e seu método. Filiamos-nos a essa ideia e afirmamos ser esse o nosso caminho particular para tentar compreender a realidade a qual nos dispusemos a investigar. Daí deriva a importância das escolhas metodológicas que foram redesenhadas no decorrer do processo de escrita da tese. A revisão da literatura e as entrevistas semiestruturadas trouxeram indícios importantes para a construção deste trabalho, que objetiva responder às questões de pesquisa elencadas e contribuir com o avanço dos conhecimentos acadêmicos.

### 3 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O capitão veio, leu o cartão [enviado pelo rei], mirou o homem de alto a baixo, e fez a pergunta que o rei se tinha esquecido de fazer, Sabes navegar, tens carta de navegação, ao que o homem respondeu, *Aprenderei no mar* (Saramago, 1998, p. 26).

Sob a égide do capitalismo, o Estado não é uma mera abstração. É concreto, produzido e sustentado por pessoas e se desenvolve consoante às demandas daqueles que detém o capital e que, invariavelmente, pretendem multiplicá-lo. Ademais, o Estado também é uma arena de disputas entre os interesses dos detentores do grande capital *versus* os interesses da classe trabalhadora, que estão na base da pirâmide social, pois são a força motriz que sustenta o desenvolvimento material da sociedade.

No sistema econômico capitalista, a questão do lucro a qualquer custo é primordial, em detrimento das pessoas, da qualidade de vida, da justiça social, dos direitos humanos etc. O intuito do desenvolvimento da sociedade está diretamente atrelado à diminuição de investimentos estatais, pois o que é público, acaba se tornando gasto/despesa pela lógica determinística de mercado. A racionalidade individualista e meritocrática impera, tornando grande parte das esferas da sociedade mediadas por relações de competição e de mando e submissão.

No Brasil, desde os anos 1980, as políticas de Estado mínimo têm sido realizadas de maneira a prever a diminuição da atuação do Estado para com as políticas sociais e o repasse das responsabilidades para a iniciativa privada, via privatizações, através das políticas neoliberais, ou do Terceiro Setor, por meio das terceirizações, com vistas ao equilíbrio fiscal — premissa do capital na atualidade.

Puello-Socarrás (2021) amplia a discussão e aponta para a atualização do papel do Estado frente as alterações do *Novo Neoliberalismo*, iniciado a partir de meados de 2008, quando há uma reconfiguração no papel do Estado, pois, ao utilizar-se de ferramentas de gestão gerencial, governança e empreendedorismo, essas se tornam referências para os novos programas de políticas públicas, e influem ideologicamente em todos os âmbitos sociais, como apresenta o autor:

No longo prazo, a reconstrução neoliberal do Estado governamental e organizativo ajustada às novas condições da acumulação capitalista tardia tem orientado um tipo de transformações estruturais que se

resumem na subordinação progressiva da (re)produção das relações sociais ao Mercado. [...] No curto prazo, o projeto político do neoliberalismo se instrumentaliza através de diferentes trajetos (ou trajetórias) conjunturais constituídos por programas de políticas públicas. O projeto político e os programas de políticas neoliberais então resultam cruciais para uma (possível) caracterização econômica, política, histórica e atual do capitalismo contemporâneo (Puello-Socarrás, 2021, p. 09).

Ainda, segundo o autor, o “Estado é o instrumento crucial que recria as condições para o funcionamento dos mercados” (Puello-Socarrás, 2021, p. 20). Nessa nova configuração, além de funcional aos interesses do mercado, o Estado trabalha para sua reprodução na gestão do público, com vistas à ampliação da lógica de atuação e ampliação.

Embora o Estado trabalhe em favor do sistema capitalista, em sua fase de *novo neoliberalismo*, há uma conjugação de esforço pelas forças contra hegemônicas, que disputam a direção da sociedade brasileira, mediadas por questões históricas de colonização/exploração do território brasileiro pelos europeus, influências políticas, econômicas e culturais de países de capitalismo central que fazem parte do cenário macroestrutural atual.

Essa correlação de forças entre grupos conservadores *versus* progressistas intermedeia e influencia a formulação e implementação das políticas educacionais que historicamente contribuíram para o desenvolvimento enviesado da educação brasileira. Nesse sentido, o político é atravessado pelas questões de construção de decisões com vistas à aceitável convivência humana e ao projeto de cidadania que aqueles que estão no poder definem com legal e/ou adequada, seguindo suas diretrizes corporativas/partidárias.

A leitura marxista de Shiroma *et al.* (2011) considera a relação sociedade civil<sup>20</sup> (conjunto das relações econômicas) e Estado (sociedade política). Esse último é a expressão das formas contraditórias de relações de produção que se instalam na sociedade civil, as quais são parte essencial, de onde se origina e, em última instância, delimitam-se e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar as contradições constitutivas da sociedade, administra e mantém sobre o seu controle

---

<sup>20</sup> É importante salientar que o termo *sociedade civil* passa a incorporar, no Brasil, a partir dos anos 1990, novos elementos neste conjunto de relações econômicas, como as entidades do chamado Terceiro Setor, organizações sociais sem fins lucrativos, que passam a disputar fundos públicos e trabalham na lógica do quase-mercado (Peroni, 2006).

do poder, colocando-se acima da sociedade civil, de modo a criar um estranhamento/distanciamento em relação a ela.

As políticas públicas demandadas do Estado, dentro da correlação de forças entre capital e trabalho, abrem possibilidades para implementação da sua face social, “num equilíbrio instável e compromissos, empenhos e responsabilidades” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 08). Fica evidente, para a autora, que as políticas públicas de caráter social são estratégicas para o Estado em dois sentidos:

por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res pública* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (Shiroma *et al.*, 2011, p. 8-9).

O campo da educação se insere como importante arena de disputas, no sentido da própria obrigatoriedade da educação básica se estender dos quatro aos dezessete anos de idade, o que torna a escola um campo estratégico para a construção e consolidação de um tipo de cidadania, nesse caso, alinhado aos interesses do capital, quais sejam: cidadãos “ajustados” ao modelo de desenvolvimento econômico, político e social capitalista. Para tanto, o Estado, alinhado aos interesses da classe que detém o capital, possui o monopólio político das decisões e cria estratégias e articulações internas e externas para a formulação e implementação de políticas educacionais.

Inseridos em um campo contraditório, os sentidos das políticas educacionais transcendem elas mesmas, pois são parte de “um projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 09). Ou seja, as políticas educacionais não nascem do acaso e não se sustentam por elas mesmas, mas estão ligadas a um emaranhado de confrontos de interesses, tanto nas concepções macroestruturais quanto nas implementações, em que são recontextualizadas, reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos.

### 3.1 ESTADO, DIREITA E ESQUERDA E LUTA DE CLASSES

*Eu cresci achando que eu ia conseguir ir para a faculdade fácil e quando chegou [o fim do ensino médio, em 2017], cortaram tudo que eu tinha, quando eu saí do ensino médio, eu não tinha mais nada, não tinha bolsa, não tinha mais nada e “a gente fica a ver navios” (Fabrício).*

A categoria teórico-prática da *luta de classes* traz importantes contribuições para pensarmos o cenário atual e, por isso, a julgamos pertinente e necessária, haja vista que as relações que se produzem dentro do Estado no *novo neoliberalismo* reverberam as forças antagônicas e contraditórias que tornam a luta de classes um dos instrumentos que permitem a garantia mínima de direitos e dignidade da classe que vive do trabalho, embora seja uma disputa desigual, em que o capital detém a hegemonia, e, por conta disso, tem maior influência na definição das decisões tomadas sobre os rumos da sociedade.

Corroboram a ideia, Dardot e Laval (2016, p. 272-3), ao defenderem que o Estado está a serviço de uma classe específica, privilegiada e que pretende manter seus privilégios, a fim de garantir a continuidade do sistema tal como está. Para tanto, o capital se capilariza no Estado, que dá sua contribuição, bem como modifica as formas de atuação e logra bons resultados.

Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a retirada do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a *transformação da ação pública* tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com as privatizações maciças de empresas públicas que põe fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais [...] Essa mutação empresarial não visa apenas aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública. Ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão (Dardot; Laval, 2016, p. 273-274).

Importa dizer que o papel do Estado em relação à população muda, no entanto, ele passa a intervir de outras formas e com novos intuitos. Não mais se utiliza da economia de bem-estar, em que enfatiza “a harmonia entre o progresso econômico e

a distribuição equitativa dos frutos do crescimento” (Dardot; Laval, 2016, p. 284), mas “a nova lógica vê as populações e os indivíduos sob o ângulo mais estreito da sua contribuição e seu custo na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 284).

A administração dos conflitos e luta de classes sob a ingerência da governança do Estado empresarial se reconfigura. Há uma busca do consenso ou acordo como única alternativa admissível “em torno dos objetivos supostamente desejáveis para todos” (Dardot; Laval, 2016, p. 285).

Enquanto na regulação antiga das relações sociais tratava-se de conciliar lógicas que eram consideradas, de saída, diferentes e divergentes, o que implicava procurar um ‘compromisso’, na nova regulação, os termos do acordo são estabelecidos de imediato e de uma vez por todas, porque ninguém pode ser inimigo da eficácia e do bom desempenho. Apenas as modalidades práticas, os ritmos e certos ajustes secundários ainda podem ser objetos de discussão (Dardot; Laval, 2016, p. 285).

Há uma tentativa de desarticulação e construção de um pensamento único, como se não pudesse haver outras alternativas e compromissos estabelecidos, em uma conciliação de interesses, para além do pensamento direcionado aos interesses exclusivos daqueles que detém o poder, que está diretamente ligado ao valor, ao lucro, à *mais-valia*<sup>21</sup> a qualquer custo.

A classe abastada quer manter-se no poder. Estabelecer compromissos com a mudança ou fazer concessões à classe que vive do trabalho pode ser ameaçador, então, são construídas estratégias e ferramentas que inviabilizem a atuação contestatória e, conseqüentemente, a tomada de consciência por parte dos trabalhadores. Nesse sentido, Thompson (1981) defende que a experiência de classe precede a consciência de classe. Por isso, tanto os sindicatos representantes da classe trabalhadora, como os movimentos sociais, que representam grupos identitários, trabalham no sentido da construção de consciências de classe a partir da produção e identificação dos princípios e valores defendidos pelos grupos e, por

---

<sup>21</sup> Vitor Paro apresenta os motivos das desigualdades sociais, reforçando que ela surge não com a divisão social do trabalho, mas com apropriação por alguns das condições objetivas de vida. É o que acontece em nossa sociedade, em que uma infinitésima minoria detém os meios de produção na forma do capital e explora o restante da população, apropriando-se do valor excedente produzido pelo trabalho. Nesse processo, essa minoria entra em conluio com as camadas médias (também exploradas, mas que assim se fazem suas cúmplices), e perverte até mesmo a divisão social do trabalho ao reservar aos mais frágeis politicamente (negros, mulheres, camponeses, imigrantes etc.) as tarefas e ofícios mais pesados e mais desvalorizados socialmente (Paro, 2022, p. 85).

consequência, essas entidades representativas de classes e movimentos sociais são questionados pelos defensores da manutenção do *status quo* da sociedade. Por isso, ricos tendem a ser conservadores, pois querer manter sua posição privilegiada na escala do poder (Dubet, 2020).

A classe política brasileira, alinhada em grande parte aos interesses do sistema de mercado, assume postura conservadora, no sentido de manutenção da ordem estabelecida, com seus privilégios de classe. Políticos conservadores têm uma representatividade grande no legislativo atualmente, o que inviabiliza a construção de políticas de cunho mais progressista, que possibilitariam, em tese, a busca por justiça social e pelo bem comum.

Inúmeros são os exemplos dos conflitos de interesses entre a classe que vive do trabalho e a classe que usufrui dos lucros dos primeiros no decorrer da história do Brasil. As lutas por terra/trabalho, por moradia, pelas questões raciais, de gênero, pelo direito à educação são parte desse cenário conflituoso dentro do Estado, que defende e trabalha em favor de uma classe específica.

Nesse sentido, as políticas públicas são formuladas, considerando os conflitos de interesse e as forças hegemônicas do período, que consideram as intencionalidades dos governos no poder (executivo e legislativo), naquele período específico. A disputa entre lógicas distintas, contraditórias e, ao mesmo tempo, intercomplementares, nas influências, na formulação e implementação das políticas educacionais do Brasil podem exemplificar o abismo dos objetivos que separam os anseios dos que lutam pelas causas próprias, individuais, em oposição àqueles que objetivam uma visão coletiva do bem comum.

Na história recente do país, o movimento estudantil dos estudantes secundaristas apelou para a tática das ocupações das escolas de ensino médio, na busca de visibilidade para as suas demandas, quais sejam: a luta pela melhoria das condições estruturais e infra estruturais das escolas públicas, ou seja, o direito à educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

Importa dizer que o cenário das ocupações secundaristas de 2016 foi turbulento, pois questionou toda lógica de políticas educacionais que se desenhavam no período. Na esfera federal, um processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) transcorria, mediado por interesses escusos à maioria da população brasileira, enquanto, no RS, o governo estadual José Ivo Sartori, alinhado à lógica dos

partidos políticos promotores do golpe contra a democracia, propunha políticas educacionais que precarizavam qualitativa e quantitativamente a escola pública.

A configuração política do período demonstra, ideologicamente, a distância entre projetos de sociedade, ainda que com ressalvas. Enquanto o Partido dos Trabalhadores, historicamente, teve sua criação nos anos 1980 alinhado às causas do sindicalismo e dos movimentos sociais, colocando-se à esquerda<sup>22</sup> na atuação política. Ainda que os ideais da esquerda tenham se modificado e se adaptado ao sistema de mercado com o passar dos anos, mantém-se certas linhas que o diferem dos aspectos que caracterizam a direita<sup>23</sup> e os partidos políticos que a representam.

É necessário ressaltar que não se pode cair em certos maniqueísmos, que contrapõem os opostos unilateralmente, por duas questões. A primeira diz respeito às próprias contradições do sistema, em que ora as visões políticas são incompatíveis, ora se intercomplementam, em um movimento contraditório de interação entre contrários (Trivinões, 2001, p. 117). O que leva a uma segunda questão da atualidade, que, dentre as *amenidades* das políticas, está o centro, um grupo substancial na política brasileira atual, permeável e gelatinoso, que congrega partidos que ora são alinhados aos interesses da direita, ora, da esquerda. O que torna o cenário nacional muito mais instável e complexo de ser interpretado na sua totalidade.

Um exemplo da configuração política brasileira pode ser observado ao analisar a atuação do governador de São Paulo Geraldo Alckmin (PSDB<sup>24</sup>) — gestões 2001-2006 e 2011-2018 —, quando, ao ocupar o cargo executivo estadual, implementou diversas políticas consideradas perversas para aqueles que dependem do Estado, como as políticas de zoneamento das escolas estaduais, conforme os níveis de ensino (escolas somente de ensino fundamental ou ensino médio), em que estudantes teriam que se deslocar por grandes distâncias para acessar as escolas. A crítica a essa política educacional nefasta motivou as ocupações secundaristas no estado de SP no final de 2015. Assim, as pressões promovidas pelo movimento estudantil fizeram com que o governo recuasse e retirasse a proposta da discussão.

---

<sup>22</sup> De uma maneira geral, a esquerda pode ser caracterizada com tendências de maior intervenção do Estado na economia, dos ideais de coletividade e busca pela igualdade social. A defesa do trabalho digno e da classe trabalhadora são premissas dessa concepção política e de mundo.

<sup>23</sup> Em linhas gerais, o posicionamento político da direita difere, em grande medida, da esquerda, ao passo que prevê menor intervenção do Estado na economia, ou seja, o mercado se autorregularia, e os princípios defendidos refletem o individualismo. A defesa das liberdades individuais são as premissas da competitividade e da meritocracia, em que a lucratividade é o fim último, em detrimentos dos direitos sociais e humanos.

<sup>24</sup> O PSDB é considerado pela ampla literatura nacional e internacional como *centro-esquerda*.



Sete anos depois, o político se retirou do PSDB e se filiou ao PSB e, após negociações partidárias, Geraldo Alckmin passa a compor a chapa do presidencialista Luís Inácio Lula da Silva (PT), como candidato a vice-presidente, nas eleições de 2022, e passa a ser considerado um moderador entre as políticas de esquerda e direita, porém, com tendência de busca de avanços no campo social. É uma conciliação de interesses pelo alto, que exemplifica o quão as ideologias são permeáveis aos interesses de pessoas ou grupos que disputam o poder.

Inúmeras exemplificações dão conta de explicar as diferenças mais agudas entre as *lateralidades*, no cenário recente do país. Os oito anos do governo Lula (2003-2010) e de Dilma (2011 até o primeiro semestre de 2016) demonstram o que foram os governos mais alinhados com as pautas direcionadas ao público que depende/necessita e/ou utiliza as políticas de Estado para sobreviver como (o mínimo de) dignidade.

*Eu sou um pouco mais “pé no chão” no sentido de que eu enxergo que são necessárias mais mediações, mais ceder em determinados espaços e, às vezes, o que parecem pequenos passos, se for colocar efetivamente na história como ela, é são grandes coisas. Então, na época, pelo fato daquilo que a gente estava falando de já ter naturalizado um Brasil, que era um Brasil de exceção, a gente queria mais e mais e acho que é legítima e a gente tem que desejar isso, mas talvez hoje eu entenda a importância daquelas pequenas coisas de expansão dos IFs [Institutos Federais], da expansão da universidade pública, das leis de cotas, dos concursos públicos. Talvez naquela época eu não enxergasse isso como uma mudança tão profunda como eu enxergo hoje. Acho que foram mudanças significativas por mais que elas tenham sido feitas num cenário de estabilidade que não se exigiu tanta mobilização popular, do ponto de vista estético, do ponto de vista real as mudanças foram significativas. Óbvio que eu não vou dizer que eu me contento com elas. Ainda mantenho essa perspectiva, mas acho que elas constroem pontes para que outras coisas possam ser feitas. Não é a partir da negação delas que a gente vai construir uma alternativa, mas talvez a partir delas (Pietro).*

Os avanços sociais do período demonstram que as políticas públicas estavam mais alinhadas às demandas populares, que promoveram a melhoria das condições de vida da parcela da população que mais necessita de oportunidades/condições para galgar projetos mais promissores, ao mesmo tempo (e contraditoriamente), são demonstradas garantias de fortalecimento da economia capitalista, por exemplo, com o aumento dos direitos de consumo (o Código de Defesa do Consumidor é um exemplo factível) em detrimento do alargamento dos direitos humanos, que poderiam

ter sido ampliados e naturalizados, em questões já resolvidas na história do país, como, por exemplo, o direito à educação de qualidade, o acesso às creche para todas as crianças de zero a três anos de idade ou o acesso universal ao ensino superior.

Esta década e meia de atuação de um *governo progressista* no executivo federal, com conciliação de interesses com o legislativo, principalmente nos mandatos de Lula, as políticas públicas tiveram alguns avanços, mas considerados significativos, frente à história de um país marcado pelas desigualdades e injustiças de classe, raça, gênero etc. Esses avanços embasaram novas conquistas que foram históricas e as quais permitem perceber os progressos frente a um país que traz, em suas entranhas, os resquícios de um passado de escravização dos povos indígenas e africanos e das desigualdades estruturais do sistema.

Essa constatação contrasta com o período que sucedeu o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, quando Michel Temer (MDB) assume o poder e retoma a agenda conservadora de centro-direita usual por grande parte do período republicano no país. Essa agenda se asseverou com a eleição do candidato de extrema-direita, Jair Bolsonaro (Partido Liberal), que trouxe propostas de não intervenção do Estado na economia, diminuição dos investimentos nas políticas sociais e provocou um clima de desesperança — que revelou questões profundas de um ressentimento pela falta de horizontes aos que mais precisam. Como foi possível constatar no exceto da fala de Fabrício, ele revela a desesperança que o atingiu, assim como muitos dos jovens que faziam planos para seus futuros e que tiveram seus projetos desarticulados pela falta de políticas educacionais que os impulsionassem para a melhoria de suas condições de vida.

*Eu acho que para crescimento e para o equilíbrio das pessoas, de condição de vida, eu acho que só um governo mais de esquerda para equilibrar as coisas. A gente está vendo isso acontecer agora, o que está acontecendo totalmente extremo de direita, uma coisa que está desnivelando demais, as coisas estão fugindo do controle. Para a gente voltar a ter pesquisas científicas, para a gente vender, questões de economia, para a gente conseguir vender projetos brasileiros para fora, a gente voltar a economia crescer. Eu acho que só se a gente voltar a olhar para as pessoas mais simples e elas darem mais oportunidades para as pessoas. E eu sou uma dessas pessoas simples, sei que tem pessoas mais simples do que eu, que precisam de mais oportunidades, não só para elas, mas para o Brasil também. Não é dar migalhas para as pessoas, mas é dar oportunidade para elas para que elas tenham oportunidade para o Brasil crescer. Tem muita gente muito competente. Eu conheço gente que tem tanta capacidade, mas que não tem oportunidade de conseguir uma bolsa*

*para um projeto, de conseguir estudar em uma faculdade boa hoje em dia, perde todas essas dos últimos anos de ter acontecido com esse governo, que a gente fica meio chateado, eu fico muito chateado com essas coisas e é isso que pode mudar o Brasil, mudar o patamar do Brasil. Quando eu era criança, por mais que a gente reclamasse, hoje em dia está muito pior em relação a oportunidades. Eu cresci achando que eu ia conseguir ir para a faculdade fácil e quando chegou [o fim do ensino médio em 2017], cortaram tudo que eu tinha, quando eu saí do ensino médio, eu não tinha mais nada, não tinha bolsa, não tinha mais nada e “a gente fica a ver navios” (Fabrício)<sup>25</sup>.*

O governo Bolsonaro, por exemplo, legitimou o descrédito na atuação do Estado e o afastamento de muitas pessoas das discussões e lutas políticas. Além disso, a falta de investimentos para subsidiar as políticas públicas destinadas aos mais pobres provocou desesperança, pois os governos centro e direita tendem a desarticular as possibilidades formação crítica e de mobilização dos movimentos sociais, de modo a retirar as possibilidades de mudanças das condições materiais da população.

Essa pode ser outra razão para a falta de perspectiva de futuro, crescimento pessoal e profissional, a partir de um cenário políticos e econômico desfavorável. A falta de oportunidades de crescimento profissional para os filhos da classe trabalhadora agudiza as desigualdades, na medida em que não possibilita a inserção e qualificação dos jovens para o mundo do trabalho em constante transformação, o que exigiria formação consistente e rápida.

A agudização da crise política, econômica e social que a extrema direita propositalmente ajudou a moldar, causou o aprofundamento das desigualdades sociais. Os partidos políticos de centro e direita moderada, passam a ser vistos como *um mal necessário* ou *não tão ruins assim*, aos olhos de setores mais alinhados com a lógica de uma concepção de mundo em que os princípios e valores do bem comum se sobrepõe à ganância e individualidade.

*Em 2006 ou em 2010 eu acho que a gente achava o Alckmin, que é o vice agora<sup>26</sup>, uma direita, “Meu Deus, não vai pagar as merendas! Esse homem é terrível!” Em 2010, o José Serra, lá da saúde, que fez o SUS, que fez ter respeito nos anos 90, o Serra, “Meu Deus! O senhor*

---

<sup>25</sup> Em agosto de 2022, quando a entrevista com Fabrício foi realizada, ele atuava como técnico em eletrônica em uma empresa da região metropolitana de POA.

<sup>26</sup> A entrevista com Jader foi realizada no mês de setembro de 2022, período de campanha eleitoral para presidência da república, em que Geraldo Alckmin concorreu como vice-presidente na chapa encabeçada por Luiz Inácio Lula da Silva.

*Burns<sup>27</sup>, dos Simpsons!” A gente se queixa, mas é que a gente às vezes não conhece. E agora existe um Bolsonaro e agora a gente: “Meu Deus do céu!” O Serra era um lorde, o Alckmin era um lorde comparado com o que a gente tem agora (Jader).*

A dimensão da *não intervenção* do Estado no mercado e a negligência para com as políticas sociais, com aumento do desemprego e da pobreza extrema, tornam-se concretas quando são vividos quatro anos de governo avesso às causas sociais e defensor de um Estado alinhado aos interesses dos ricos. Isso também possibilitou uma leitura crítica por boa parte da população, ao concluir sobre a necessidade do retorno ao poder de grupos com pautas mais coletivas, de defesa do *bem comum*. Isso, porque, dentre avanços dos governos progressistas (em oposição aos conservadores), é perceptível a diminuição da pobreza, a melhoria dos índices de empregabilidade, investimentos em infraestrutura básica e políticas sociais.

O retorno de um governo de *esquerda* possibilita, ao país, a volta da abertura democrática para mobilização dos movimentos sociais, porque ser de esquerda em um momento crítico em que a extrema direita domina e desarticula as lutas, causa riscos de vida aos que ousam utilizar o preceito constitucional da democracia. Foi o que aconteceu após 2016, quando da ascensão ao poder da direita, houve uma desarticulação das lutas sociais, do campo crítico, quando os jovens secundaristas, que passaram por um processo vívido de aprendizagem sobre democracia, sentem-se reprimidos por esse poder moderador de um grupo político que não deseja a mudança, como é observável na fala de Kelly:

*E aí com algumas políticas, a repressão foi muito forte. As pessoas já não queriam mais ir aos atos [públicos], porque sabiam que iam tomar bomba, questões até práticas da vida. Tinham coisas acontecendo, a retirada de direitos, acabou tirando o foco do movimento estudantil, pensando em outras pautas que estavam sendo gritantes (Kelly).*

Quando uma parcela mais acentuada da população começa a dar-se conta dos imbrólios provocados pelo modelo de desenvolvimento promovido pelo presidente Bolsonaro, a polarização política assume contornos que extrapolam a racionalidade da disputa política. Então, os extremismos passam a fazer parte da realidade da

---

<sup>27</sup> No famoso seriado *Os Simpsons*, o Sr. Burns é um idoso, rico, dono da usina nuclear de Springfield, e tem personalidade egoísta e cruel.

sociedade. Episódios de violência física e simbólica refletem o aumento da polarização política vivida, inclusive, durante as campanhas eleitorais de 2022.

*Era bem polarizado, justamente como se tornou o país. A gente já conseguia ver a polarização bem forte (Jhon).*

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais foi bastante comemorada por um percentual expressivo de brasileiros, dia 31 de outubro de 2022, data do segundo turno das eleições, e no Festival do Futuro, na capital federal, em 1º de janeiro de 2023, quando da posse do então presidente, que consegue estabelecer diálogo e consensos internacionais, são reativadas políticas sociais como o Minha Casa, Minha Vida, bem como se aumentam os investimentos em programas com o ProUni<sup>28</sup> e tantos outros reeditados da sua gestão anterior, mas sem grandes inovações em temas de políticas educacionais, para sanar as desigualdades estruturais que assolam o país historicamente.

Na continuação do texto, veremos como as reformas educacionais, especialmente, a partir dos anos 1990, foram estratégicas ao grande capital para o direcionamento da formação de um tipo de cidadania: que separa ricos e pobres e que constrói consensos em torno da formação para o mercado, bem como desarticula a luta de classes.

### **3.1.1 A Relação Público/Privado e a Formação Escolar**

Na retomada do regime democrático, a partir de meados da década de 1980, o país conviveu com o retorno de expectativas de mudanças trazidas pelas leis forjadas a partir das lutas dos movimentos sociais e estudantis e intelectuais das universidades públicas, iniciadas no final da década de 1970.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, tem, em seu âmago, a proposição da incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a educação como direito público subjetivo, o princípio da

---

<sup>28</sup> O ProUni é uma política educacional adotada desde o início dos anos 2000, que prevê a compra de bolsas de estudos pelo governo federal nas universidades privadas e distribuição aos estudantes concluintes do ensino médio, conforme a classificação na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Voltaremos a esse tema no subcapítulo 3.2.1.

gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos<sup>29</sup>, a educação básica obrigatória e gratuita, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria, programas suplementares de transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde (Art. 208).

São avanços que contribuíram para que grande parte da população, até então, excluídas dos bancos escolares, pudesse frequentar esse espaço de construção de conhecimentos e sociabilidade. Após o rico período de abertura democrática na década de 1980, o país entra na década seguinte sofrendo fortes influências externas, advindas das políticas neoliberais dos países centrais da Europa, ditadas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas etc.). Elas, por sua vez, passam a influenciar diretamente a educação brasileira, por meio da definição das políticas educacionais, especialmente as dedicadas à escola pública, em um corte de classe<sup>30</sup>, em tempos de intensificação (ainda que) velada das diferenças entre ricos e pobres.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos, ocorrida a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, ratificada pela Declaração de Dakar, Senegal, no ano de 2000, e a Agenda 2030, realizada na cidade do Nova York, em 2015, são exemplos desses pactos pelo alto estabelecidos entre os países de economia central capitalista para o *desenvolvimento sustentável da economia*, que reverberam nos projetos de educação para os pobres. Os documentos estabelecem compromissos mundiais para a garantia os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna. No entanto, é possível

---

<sup>29</sup> A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação infantil passou a ser considerada dos 0 aos 5 anos de idade, em que, dos 0 aos 3 anos, o atendimento é realizado em creches e dos 4 aos 5 anos, em pré-escolas. No entanto, segundo a legislação, a obrigatoriedade da educação básica é somente dos 4 aos 17 anos, de modo que a etapa da creche (0 aos 3 anos) da educação infantil é uma demanda a ser perseguida pelos defensores da ampliação da escolarização obrigatória.

<sup>30</sup> A discussão de classes sociais aqui “é uma maneira de interpretar as desigualdades sociais, porque as classes agregam todo um conjunto delas. As posições dentro das relações de produção determinam os rendimentos, os modos de vida, as relações com a cultura, as representações da vida social e a oposição entre ‘nós’ e ‘eles’” (Dubet, 2020, p. 21). Embora não seja a defesa de Dubet, que traz o possível esgotamento dessa categoria de análise como consequência das mutações do capitalismo mundial – a globalização, e propõe a discussão das pequenas desigualdades. No entanto, é importante salientar a relevância da categoria *classes sociais* para o nosso objeto de estudo, em função da dualidade estrutural histórica a que a educação brasileira foi submetida e que essa diferenciação, em longo prazo, determina as posições sociais dentro da sociedade, numa perspectiva mais ampla entre proletários X burgueses, trabalhadores X patrões, oprimidos X opressores, ou outras formas que demarcam a separação entre quem produz a sua existência/sobrevivência por meio da venda da força de trabalho X aqueles que lucram com o trabalho de outrem.

perceber, por meio dos conteúdos apresentados nas declarações, que elas esboçam o desejo de crescimento econômico, mas, dentro da economia capitalista, revela-se o crescimento da competitividade e, conseqüentemente, das desigualdades, da conformação com o modelo de desenvolvimento vigente, do alívio (e não a extinção) da pobreza e da ênfase no ensino fundamental, com vistas à inserção de mão de obra no mercado globalizado. Esse último, a fim de fortalecer seus laços de dominação hegemônica por meio de organizações da sociedade civil, com o intuito de trazer a redenção para os problemas causados pelo sistema que elas mesmas ajudaram a consolidar.

No Brasil, esses pressupostos ganham força especialmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando, em 1996, o governo federal cria o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). No plano consta:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, Mare, 1995, p. 12, apud Peroni, 2006).

A reforma é baseada na lógica mercantil e seus defensores afirmam que ela pode fazer o Estado tornar-se mais ágil e eficiente. Por sua vez, as estratégias de superação da crise produzem efeitos nas políticas sociais. As prescrições dessas reformas são a racionalização de recursos e o esvaziamento do poder das instituições públicas, pois são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado (Peroni, 2006, p. 14), o que precariza cada vez mais o setor público, que é crucial para o desenvolvimento da sociedade e *diminuição das desigualdades*<sup>31</sup>.

As reformas implementadas são realizadas de modo gradativo, difuso e segmentado, porém com rapidez surpreendente. A lógica assumida pelas reformas estruturais da educação pública em todos os âmbitos (pedagógico, administrativo e financeiro), seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias

---

<sup>31</sup> Aqui, cabe destacar que a discussão da diminuição das desigualdades, embora tenha caráter indiscutivelmente benéfico para o bem comum, parece não atacar o âmago das questões de fundo da pobreza, provocados pelo modelo de desenvolvimento capitalista, que tem em seu cerne os princípios da competitividade e individualismo. Ao invés da diminuição das desigualdades, deveria ser a *eliminação da pobreza* o horizonte de uma sociedade que se quer verdadeiramente justa e igualitária.

administrativas para as teorias pedagógicas, traduzidos sob a lógica do discurso das instituições econômicas internacionais, como o BM, FMI, OMC e decodificados pelas elites nacionais (Oliveira, 2006, p. 141).

Ao avaliar as duas décadas que sucederam a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien (1990), Libâneo (2012, p. 15-6) observa que elas “selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio [...] reforçando tendências predominantes que a sustentam: as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdades no sistema escolar”.

Para o autor, a política do Banco Mundial para as escolas dos países pobres, ditos *em desenvolvimento*, assume duas características pedagógicas: atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, por meio de políticas curriculares de conteúdos mínimos, como o Plano Nacional do Livro Didática - PNLD, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017/2018, e a reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017, e espaço de convivência e acolhimento social, com políticas assistenciais de transporte e alimentação, considerados como avanços construídos a partir da CF88. Nessa perspectiva, “os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem” (Libâneo, 2012, p. 19) e deslocam o debate sobre a necessidade da apreensão/construção/reelaboração dos conhecimentos, que fazem avançar a ciência.

Parece nítida a assunção de um modelo educacional que diferencia o privado e o público, o que relega, a esse último, um papel de uma *cidadania menor* que, ao invés de primar pela igualdade formal de qualidade pelo alto, transforma a lógica de ampliação de direitos sociais e, especificamente, de educação pública, defendida por setores progressistas da sociedade, em lógica mercantil, de conteúdos mínimos e de mero assistencialismo aos menos favorecidos, para a adaptabilidade ao mercado.

Nesse viés, “o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que os distingam dos negócios” (Ball, 2006, p. 13), uma vez que intensifica as desigualdades sociais que a CF88 propunha diminuir. Entretanto, Paro (2022, p. 168) distingue os dois campos, em que,

numa democracia, o público e o privado, como instâncias mutuamente determinantes, devem coexistir, de modo que um não cerceia a liberdade do outro. O público é o domínio da universalidade de direitos



e deveres de cidadãos responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático. O privado é o âmbito da particularidade de indivíduos e grupos, com seus interesses e idiosincrasias e também supõem direitos e deveres garantidos pelo Estado. Sempre que o poder público se sobrepõe aos direitos do privado, limitando-os, assim como toda vez que o privado agride o domínio do público, utilizando para interesses particulares, a democracia é violada.

Diante da conjuntura econômica, política e social construída a partir desses grandes acordos mundiais dos países centrais do capitalismo no direcionamento das políticas educacionais para países periféricos, a definição do tipo de formação que as escolas públicas estatais deveriam produzir reproduz uma contradição essencial do próprio sistema, parte da dualidade estrutural do capitalismo: escola para pobres X escola para ricos, que é, ao mesmo tempo, causa e consequência da perpetuação das desigualdades sociais.

Quando a lógica neoliberal se torna um imperativo social, grande parte das relações que envolvem economia, política e cultura são consolidadas pela máxima do discurso do senso comum de que *o que é privado é bom e o que é público é ruim*<sup>32</sup>, ou seja, a precarização do público é estratégica para sustentar o discurso de que é necessário transferir as responsabilidades estatais para o setor privado ou para o Terceiro Setor (que tem sido uma importante alternativa do capital para disseminar sua lógica).

A lógica da precarização do serviço público estatal tem sido levada à risca por governos neoliberais nas últimas décadas. Um antecedente histórico marcante foi o processo de universalização do acesso à educação básica (CF 88, Art. 206) que, ao mesmo tempo em que representou avanço significativo para a democratização da educação, não trouxe consigo a respectiva ampliação de investimentos em infraestrutura dos prédios escolares e nem sua manutenção para abarcar o número elevado de estudantes que passaram a ocupar os bancos escolares do ensino fundamental, a partir dos anos 1990 e, paulatinamente, a educação infantil e o ensino médio, a partir dos anos 2000.

O viés mercantil que é assumido em diversas esferas da sociedade, na medida em que se precariza a escola pública devido aos baixos investimentos governamentais, permite que o setor privado queira obter vantagens do Estado sem

---

<sup>32</sup> Retornaremos a esse tema no capítulo 5, quando são apresentados fatos e reflexões sobre as questões infra estruturais das escolas públicas estaduais do RS, campo empírico desta pesquisa.

uma contrapartida aparente. Às vezes, a benevolência do setor privado ao assumir o planejamento a execução das políticas educacionais, por exemplo, só existe para mascarar a intenção da lucratividade das parcerias público-privadas ou a lógica do quase-mercado (Peroni, 2006).

Há uma visível diminuição das fronteiras entre o público e o privado. Por conta disso, Libâneo (2012) questiona o tipo de formação que os definidores das políticas em nível mundial defendem no discurso e os reais interesses escondidos por trás da benevolência de instituições como o Banco Mundial — que empresta altos valores aos *países em desenvolvimento*, e, ao mesmo tempo, dispõe-se a pensar a educação dos mais pobres, atrelando os empréstimos às suas *sugestões de melhorias* para as redes de ensino, e isso reforça a dualidade entre as classes sociais, na medida em que a lógica de mercado é instaurada no setor público.

A partir disso, a escola básica brasileira passa por sucessivas reformas, e, dentre elas, as curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997; Base Nacional Comum Curricular – 2017/2018), com adaptações perversas sobre o que ensinar, em que se define a qualidade da educação sempre *por baixo*. O básico aqui é carregado de sentido, não como alicerce para novos saberes, mas como o mínimo que julgam necessário para que dê condições de realizar tarefas mais simples e triviais, com a adaptabilidade que o mercado solicita dos trabalhadores manuais, mas com uma formação que não permite que os estudantes das camadas populares galguem projetos promissores de crescimento pessoal e profissional nas suas trajetórias profissionais.

Segundo Libâneo (2012), há uma distorção nos objetivos da escola, no sentido de que a socialização passa a ter o sentido simplista de convivência, de compartilhamento, de práticas e de valores sociais em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Em um extremo, a escola, assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, é voltada para os filhos dos ricos e, no outro, a escola do acolhimento social, da integração social, é voltada aos pobres e dedicada à missão de assistência e apoio às crianças e jovens.

Com a promulgação da CF88 e conseqüente ampliação do acesso e permanência na escola, foram ampliados também os programas suplementares de alimentação, transporte escolar, material didático e assistência à saúde (Art. 208, inciso VII), como já citado anteriormente. Ao mesmo tempo em que representam importantes iniciativas governamentais para o acesso e permanência da população

mais carente na escola, significa também um forte indício de deslocamento proposital de interesses de uma formação que dê conta de uma sólida base científica para grande parte da população brasileira. Para Libâneo,

é claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com a pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência, etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais” (Libâneo, 2012, p. 26).

Nesse sentido, as políticas educacionais estatais para uma *pseudo* igualdade, ditadas pelos organismos internacionais, materializam as desigualdades por meio dos currículos, formações dos profissionais da educação e consequentes avaliações externas, então, contribuem para, ao mesmo tempo, a padronização da educação e a dualidade estrutural do ensino. Essas devem ser combatidas, segundo Libâneo, pela luta política e profissional ética dos profissionais da educação, imbuídos de conhecimentos e práticas que privilegiem a formação cultural e científica, “em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados com base no desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio de atividades de aprendizagem socialmente mediada” (Libâneo, 2012, p. 24), pois, “não há justiça social sem conhecimento e não há cidadania se os alunos não aprendem” (Libâneo, 2012, p. 26).

Dubet (2011, p. 304) diverge das reflexões anteriormente mencionadas, ao passo que enfoca suas percepções de que a escola deve priorizar a formação para a cidadania na construção de uma civilidade escolar — apesar de que se perdeu a certeza de que a socialização é suficiente para a formação dos sujeitos. Nesse sentido, objetiva-se que seja possível a assunção, pela escola, de uma dupla função, de firme consolidação de conhecimentos historicamente construídos pelo homem e construção de uma sociabilidade capaz de propiciar o bem-estar comum, os preceitos de igualdade e justiça social. Para o autor (Dubet, 2004, p. 552),

uma escola de massas confrontada com escolaridades longas e com o acolhimento de toda uma juventude não pode apoiar-se na ficção de que a instrução é suficiente para educar os alunos. [...] É então preciso perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar.

Nesse sentido, a escola é vista com espaço de construção da sociabilidade humana, em que a qualidade está atrelada ao campo da construção de valores sociais que os estudantes precisavam adquirir para a adequada convivência em sociedade. Ao discorrer sobre a importância da escola, uma jovem ex-aluna secundarista ratifica a necessidade de um espaço de pertencimento e respeito à diversidade.

*A gente lutar por uma boa educação é, acima de qualquer coisa, garantir que a escola seja um bom local, um local atrativo, um local que os estudantes se sintam seguros, que a gente consiga chegar lá e saber que não vai sofrer nenhum tipo de preconceito lá dentro (Valentina).*

Ao que leva à reflexão sobre o que está implícito nos currículos, quando a escola moderna lida com dois tipos de saberes. Há um aprendizado explícito de matérias de conhecimentos, mas há também o aprendizado de formas de comportamento (Boto, 2014, p. 104). Justamente por ser um território inscrito em relações de conflito e espaços de poder, é necessário indagar a quais saberes, valores, atitudes e exemplos a escola têm historicamente se associado (intencionalidade pedagógica). Segundo Boto (2014, p.105), há um “caráter conservador da civilidade prescrita pela escolarização”, a crença na existência de natural subordinação de classe, de gênero e de raça passa a ser formada para reproduzir as relações de poder.

Essas grandes desigualdades históricas estão implícitas tanto no dia a dia da escola, quanto nas políticas conservadoras/homogeneizantes que permeiam o projeto de educação das novas gerações. Mas, para alguns governantes, a desigualdade é uma opção política, uma escolha que permite a dominação dos grupos menos favorecidos, com menos acesso ao conhecimento socialmente referendado e aos serviços básicos do Estado, na medida em que se consideram *cidadãos não habilitados* a exercer seus direitos.

Dubet (2004) afirma que as condições sociais, econômicas e culturais dos nossos estudantes não são iguais, mas o modelo de democracia liberal das escolas das massas, que presume os princípios de liberdade e igualdade dentro do ideário capitalista, é esse e, nesse sentido, a homogeneização dos currículos e das avaliações externas, por exemplo, refletem as desigualdades a que os estudantes são submetidos. Isso, pois, segundo critica o autor, os alunos que fracassam na escola são vistos como culpados, pois as chances eram as mesmas dos demais. O que

revela, além dos privilégios de classe, que os jovens também estão expostos a todo tipo de *pequenas desigualdades* (Dubet, 2020).

O autor defende que esse modelo de escola legitima as desigualdades, porque as possibilidades de acesso, permanência e qualidade da educação básica não são iguais. Como, por exemplo, a política de acesso ao ensino superior por meio da seleção do Enem e as bolsas de estudos pelo Programa ProUni, em que todos podem fazer a “prova” ao final do ensino médio, mas as condições materiais dos jovens estudantes da escola pública não são as mesmas das das escolas privadas. Ou os jovens trabalhadores que não têm o mesmo tempo dedicado aos estudos dos jovens que somente estudam. Ou os estudantes do ensino médio noturno que têm currículos que carecem da qualidade do ensino diurno, dentre tantos outros exemplos. Ao que conclui que “as enormes desigualdades não devem ofuscar as pequenas, as que envolvem os indivíduos que se cruzam ou se evitam no fluxo banal da vida social, no trabalho, na rua, nos transportes coletivos” (Dubet, 2020 p. 15).

Diante dos argumentos elencados, é possível afirmar que a escola não é apenas espaço de reprodução das desigualdades sociais e educacionais, pois, ao mesmo tempo em que se dedica à transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem<sup>33</sup>, também cria e recria novas formas de fazer ciência, relações sociais, criatividade, linguagem, crítica e resistência. Daí a necessidade de reafirmação da escola como espaço de (re)construção e ressignificação dos conhecimentos produzidos pelo homem e, ao mesmo tempo, da escola como um “lugar de encontro e compartilhamento entre pessoas que sejam acolhidos em seus ritmos, suas diferenças, do que como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos” (Libâneo, 2012, p. 17).

A partir dos posicionamentos apresentados, é possível depreender que a escola é objeto central para a consolidação de um projeto de sociedade. As políticas educacionais, sejam administrativas (gestão, infraestrutura etc.), sejam pedagógicas (currículos, avaliações etc.), refletem o tipo de cidadania que se quer construir. Se,

---

<sup>33</sup> Segundo Paro (1997), a educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural de histórica do homem. Esse, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes e tudo, enfim, que configura o conhecimento historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber seja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

por um lado, há a defesa de uma consistente formação científica, focada na consolidação e ressignificação dos conhecimentos produzidos pelo homem, por outro, insiste-se na ideia da escola enquanto formação para a cidadania, com princípios e valores a serem ensinados.

Como sínteses dessas defesas, parece necessária a construção de uma escola que una, ao mesmo tempo, a formação baseada na apreensão dos conhecimentos científicos construídos no decorrer da história da humanidade e uma formação humanizadora, voltada para a consolidação de uma cidadania ativa, que reflita a busca pelo bem comum.

No entanto, são necessárias uma série de decisões e mediações que envolvem a vontade política dos governantes, que são os que formulam as políticas educacionais para que se materializem no *chão da escola*. O que, no caso do Brasil, é um tanto contraditório, devido aos interesses dominantes que se chocam durante boa parte da história da educação do país.

Na continuidade deste texto, serão apresentados, na sequência temporal, a atuação dos governos federais e estaduais do RS, no que tange ao cenário político (e econômico) nacional, as políticas adotadas por eles na área educacional e as possíveis consequências para a formação dos estudantes, especialmente, os de ensino médio — foco deste trabalho.

### 3.2 GOVERNOS BRASILEIROS PÓS ANOS 2000 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais produzidas no país, a partir dos anos 2000, revelam uma trama de conflitos de interesses, contradições, influências internacionais, permanências e descontinuidades, que serão apresentadas neste subcapítulo, atentando para a cronologia/temporalidade construída a partir dos eventos que demarcaram os (projetos de) governos e suas implicações.

Para tanto, a estruturação da sequência dos subcapítulos foi realizada a partir de uma ordem cronológica/temporal dos governos federais e estaduais que, teoricamente, iniciam e findam seus mandatos nas mesmas datas, a cada quatro anos. No entanto, excepcionalmente, o segundo governo de presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 1º de janeiro de 2015, foi interrompido após um processo de *impeachment* findado em 30 de agosto de 2016. O vice-presidente Michel Temer assume o poder a partir de então, inaugurando um novo período político no país.

Assim, as temporalidades que sucedem são subdivididas em períodos que correspondem aos governos federais e estaduais do RS, com ênfase nos meandros das políticas educacionais, que são perpassados pelos interesses políticos, econômicos e sociais daqueles que estão no poder, como segue.

### **3.2.1 Governos Lula (1 e 2) e Dilma, a Política do Prouni e as Manifestações Populares de 2013 e 2016**

*Na minha geração [anos 2000] a gente estava no auge da esperança (Pietro).*

Na primeira década e meia dos anos 2000, os governos Lula (2003-2006; 2007-2010) e Dilma (2011-2014; 2015-2016<sup>34</sup>) representaram para o país um novo ciclo de desenvolvimento ligado as demandas sociais de diminuição da pobreza extrema e acesso das camadas populares às políticas sociais básicas, com vistas à diminuição das desigualdades sociais. O que implica reflexões sobre a *radicalidade* que, supostamente, o Partido dos Trabalhadores, como projeto da esquerda, não teve, no sentido revolucionário que o discurso da direita alega.

Quando Saviani apresenta a teoria da curvatura da vara, de Lenin, em sua obra “Escola e democracia” (1986), exemplifica-se o sentido do que esse governo significou ao país, pois no cenário em que se encontrava, de mais de duas décadas de governo ditatorial, sucedido por pequeno período de abertura democrática, na década de 1980 — logo substituída pelas políticas neoliberais do PSDB, nos anos 1990, com a *vara torta, curva para um lado* (o dos interesses da direita) —, foram precisas atitudes e ações que a recrudescessem, no sentido de *endireitá-la*, pois não bastava apenas na posição reta, mas “curvá-la para o lado oposto” (Lenin *apud* Saviani, 1986, p. 41). As políticas adoradas pelo governo do PT podem ser consideradas propostas de enviesamento que, ao mesmo tempo em que mudaram o sentido/posição da *vara* (ou do sentido das políticas adotadas), foi endireitada, em um segundo momento, para que o desenvolvimento econômico e social do país se tornasse profícuo.

Nesse sentido, Sader (2013, p. 138) salienta aspectos importantes desses governos, caracterizando-os como *pós-neoliberais*, no sentido de que rompem com o

---

<sup>34</sup> Como já citado, o governo Dilma sofreu um processo de *impeachment* no ano de 2016 e, em agosto daquele ano, a presidenta deixou o poder.

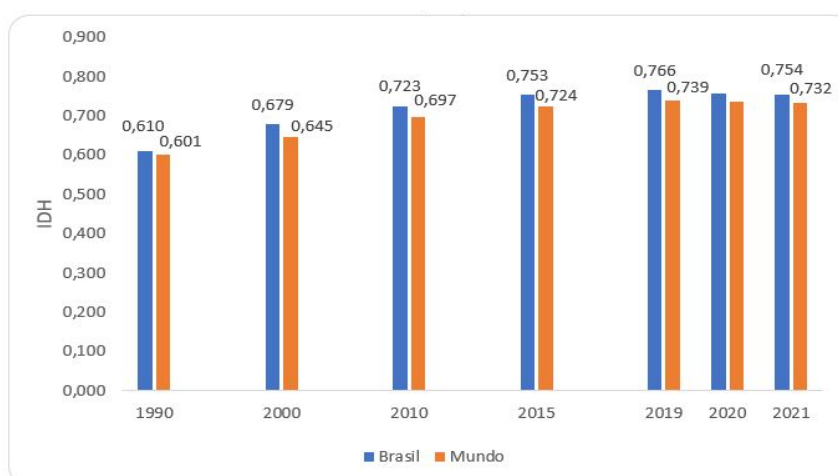
modelo neoliberal clássico amplamente desenvolvido no país na década anterior, pelo governo FHC, na medida em que

priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal; priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios sul-sul e não os tratados de livre comércio com os Estados Unidos; priorizam o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado.

Ainda que existam sérias contradições na realidade brasileira, grande parte dos projetos e programas governamentais que Lula e Dilma propuseram colocam à baila um público até então negligenciado pelas políticas públicas no decorrer da história do Brasil.

Gentili e Oliveira (2013, p. 254) avaliam que o projeto educacional trazido desde a primeira campanha eleitoral vitoriosa de Lula, em 2002, defendia que “a educação era entendida como um bem público necessária para a ampliação de esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro”. Ou seja, finalmente, os então excluídos do acesso e permanência na escola com qualidade, passam a ter seus direitos de cidadania ampliados. Isso modificou o patamar do país em nível de desenvolvimento humano, como é possível constatar no gráfico a seguir, em relação à década de 1990, quando o índice passa a ser medido, tendo um aumento expressivo nos anos em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do poder executivo federal.

Gráfico 1 — IDH do Brasil e do mundo: 1990-2021



Fonte: IDH... (2022)<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Ver: IDH do Brasil recuou pela primeira vez em 30 anos. EcoDebate, [S. l.], 12 set. 2022. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2022/09/12/idh-do-brasil-recuou-pela-primeira-vez-em-30-anos/>. Acesso em 18 fev. 2024.



Sobre as políticas educacionais dos governos petistas, obtiveram destaque aquelas ligadas aos pressupostos de ampliação da escolarização, como a Emenda Constitucional Nº 59/2009, que institui a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade; e o financiamento da educação básica ampliado, a partir Emenda Constitucional Nº 53/2006, que cria o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), que substituiu, em 2006, a lei anterior do FUNDEF, a qual só abarcava o ensino fundamental e deixava desprovidas de recursos as *duas pontas* da educação básica (educação infantil e ensino médio). A valorização do magistério também foi contemplada com a Lei do Piso Salarial (Lei Nº 11.738/2008), uma lei que garante o pagamento de um valor mínimo para a carreira docente para todos os profissionais do território nacional na educação básica pública.

Sabemos dos limites da implementação das políticas educacionais no contexto deste país, de dimensões continentais, com imbróglis e limites a partir dos interesses em disputa tanto dos poderes do Estado (executivo e legislativo), quanto das esferas federal, estaduais e municipais, mas a construção de uma legislação que garanta avanços da democratização da educação para todos e valorização dos profissionais da educação são aspectos que podem ser considerados avanços na luta pela justiça social, pois a educação ainda é uma das poucas alternativas que os filhos da classe trabalhadora possuem para a melhoria das condições de vida e do seu entorno familiar e social.

Toda política educacional é um projeto, um *vir a ser*, que revela a intencionalidade de quem as produziu e implementou e com quais vieses teórico-metodológicos se filiam. E, mais que isso, em um grau ou outro, todos os cidadãos são afetados, em curto ou longo prazo. Para as análises aqui desenvolvidas, salientamos o olhar dos sujeitos da pesquisa, ao serem parte atingida diretamente pelas políticas educacionais.

*Toda política educacional tem um impacto (Lucas).  
Não tem como não ser afetado (Jhon).*

No período em questão, uma das políticas educacionais mais relevantes e que contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil foi a criação do Prouni (Programa Universidade para Todos), por meio da Medida Provisória Nº

213/2004, destinado à concessão de bolsas de estudos (integrals e parciais) em cursos de graduação em instituições privadas, para estudantes que concluíram o ensino médio, mediante seleção dos melhores resultados, realizada por meio da avaliação externa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante salientar que as bolsa de estudos integrals eram distribuídas conforme o critério dos estudantes terem cursado todo o ensino médio em escolas públicas e a renda familiar de até um salário-mínimo e meio por pessoa da família. Aos estudantes de escolas privadas, as bolsas de estudos eram de 50%. Essa medida pode ser considerada uma garantia de equidade, promotora de justiça social, na medida em que a escola pública, muitas vezes, carece de insumos básicos que possibilitem aos estudantes uma *justa competição* com os que tiveram condições materiais de cursarem escolas privadas.

Embora a estratégia de ampliação do acesso ao ensino superior seja válida, por funcionar como uma reparação histórica à classe trabalhadora, que viveu por séculos afastada dos bancos escolares e serviu aos seus *donos*, durante o período da escravização dos indígenas e africanos, e dos *patrões*, a partir do início da república, é importante considerar que a avaliação externa do ENEM apresenta certos limites que também podem ser considerados agravantes das desigualdades, por desconsidaram os contextos regionais/locais, o que remete à padronização da educação, característica da globalização e à centralidade que as avaliações externas adquiriram no país a partir dos anos 1990, quando a política do governo FHC se alinha às demandas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, com vistas à garantia de empréstimos que subsidiariam o país para seu crescimento econômico.

O programa do Prouni é um passo para a universalização do acesso ao ensino superior para a população brasileira, porém, não garante a sua plena realização, em que pese a própria avaliação externa do ENEM ser uma seleção das melhores notas, em que o número de bolsas de estudos distribuídas é infimamente menor que o universo dos estudantes que prestam a seleção e se inscrevem no programa.

Para o ano de 2023, houve 574.548 candidatos inscritos para as bolsas do Prouni, o que superou os 544.755 inscritos de 2022. O número de bolsas de estudos concedidas foi recorde desde a criação do programa, em 2005, e totalizou mais de

290 mil bolsas<sup>36</sup>. Foi um avanço importante para a melhoria geral dos índices de escolarização superior no país, com consequências positivas para toda a sociedade.

Outro aspecto relevante foi a ampliação da rede federal de educação, por meio dos Institutos Federais (Lei Nº 11.892/2008), considerado um avanço construído pelo governo Lula para o fortalecimento da educação como um bem público e gratuito, com vistas à sua universalização. Apesar da política adotada no Prouni favorecer as instituições privadas de ensino<sup>37</sup>, ao passo que grandes montantes financeiros do governo federal são realocados para o pagamento das bolsas de estudos às universidades privadas, prestadoras de serviço, de modo a fortalecer a lógica privatista da educação, o acesso ao ensino superior foi um projeto que promoveu a ascensão social da classe trabalhadora e significou importante avanço nas condições de vida da classe que vive do trabalho. Como é possível constatar nos depoimentos a seguir:

*As políticas públicas dessa época, o próprio vestibular da PUC e ter entrado pelo Prouni, me deu a possibilidade de algo, porque eu venho de uma família pobre e hoje eu tenho uma qualidade de vida muito boa graças a isso: porque eu entrei na faculdade de TI [Tecnologia da Informação] (Jhon).*

*Eu acho que a gente tinha uma perspectiva de ascensão de classe social que para a gente era só abaixar a cabeça, passar um sacrifício para pegar uns ônibus, não ter filho, se isolar do mundo, que a ascensão social vai vir e entrar na universidade de cabeça erguida (Pietro).*

Foi uma política que favoreceu a mobilidade social e despertou, nos jovens, o interesse por novos projetos individuais e coletivos, especialmente em um país marcadamente desigual. Foi uma política educacional que afetou a história do Brasil e

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/programa-universidade-para-todos-fecha-com-574-mil-inscritos> Acesso em 23 dez. 2023.

<sup>37</sup> Gentili e Oliveira (2013, p. 256) apontam a crescente ampliação do número de instituições privadas no país durante o governo FHC, que passaram de 684, em 1995, no início do governo, para 1442, em 2002, quando o PSDB deixa o poder. Ressaltamos que os números refletem a lógica presente no período e o governo Lula se utiliza da engrenagem montada para desenvolver sua proposta. Então, ao mesmo tempo em que há uma crítica à lógica privatista do governo anterior, uma proposta que se utiliza dessa ampliação é criada pelo governo petista e, ao mesmo tempo, favorece a construção de novos patamares de desenvolvimento social e econômico.

ainda com suas limitações, o Prouni não fez outra coisa senão dotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendarismo [burocratização], especulações, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle estatal. Da mesma forma, põe em evidência o interesse colocado pelo governo Lula e pela gestão do seu ministro da Educação, Fernando Haddad, de fazer uso de todos os meios ao seu alcance para promover a democratização da educação como instância iniludível no processo de democratização da sociedade brasileira. Com essa ação, o governo Lula optou por disciplinar a educação superior privada no país, ao mesmo tempo que possibilitou que mais de um milhão de jovens pobres se tornassem a primeira geração de estudantes nas suas respectivas famílias nas suas respectivas biografias familiares. O que o governo Fernando Henrique privatizou no campo universitário, o governo Lula tentou dotar de conteúdo social e potencial democratizador (Gentili; Oliveira, 2013, p. 257).

Embora houvesse um projeto e esperança dessa politização e o entendimento dos significados de tais políticas em níveis macro e microssociais para a população que vive do trabalho, um nicho da sociedade pareceu descontente e promoveu levantes populares que incidiram nas chamadas Jornadas de Junho de 2013<sup>38</sup>.

As manifestações ocorridas no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) envolveram milhares de pessoas em todas as regiões do país a partir dos meses de junho e julho de 2013 e tiveram pautas diversas.

as Jornadas repercutiram nacionalmente e se interiorizaram, no conjunto de ações coletivas com a maior adesão popular da história do Brasil. Nesta fase, entretanto, a caracterização do movimento como essencialmente de esquerda perde força, tendo em vista a vinda para as ruas de sujeitos e organizações de ideologias liberais e conservadores. O auge dos protestos foi marcado pela coabitação entre manifestantes progressistas e conservadores nas ruas (Groppo *et al.*, 2023, p. 04).

É possível avaliar que o governo no poder durante o período das Jornadas de Junho de 2013, definido como um projeto político de *esquerda*, manteve-se em favor do direito constitucional de livre manifestação, de respeito à democracia, admitindo manifestações contrárias, críticas, ou seja, “o dissenso como um estágio democrático na busca de consensos” (Boto, 2005), embora tenha sido um movimento bastante “complexo e imprevisível” (Groppo *et al.*, 2023, p. 15).

Groppo *et al.* (2023, p. 15) avaliam, após dez anos da ocorrência das manifestações, que

---

<sup>38</sup> Aprofundamos este tema no capítulo 5 desta tese.

esse conjunto de protestos sociais e políticos, as Jornadas de 2013, na verdade se caracterizou durante sua latência e em suas primeiras fases como um ciclo de manifestações progressistas e autonomistas, à esquerda do espectro político do próprio governo de coalizão petista.

Nessa perspectiva, fica evidente que o campo mais alinhado com as referências teórico-práticas socialistas é habituado ao diálogo e à negociação. Apresenta avanços e retrocessos, mas tem como horizonte o diálogo e a construção de acordos que abarquem e acomodem interesses e demandas de ambas as partes.

Os levantes populares de 2013, no país, acenderam uma centelha na juventude, que foi protagonista nas manifestações, o que reacendeu a busca por mudanças na sociedade, em 2015, primeiro ano do segundo mandato de Dilma<sup>39</sup>. Elas foram ingrediente propulsor das ocupações secundaristas dos anos 2015 e 2016 no país, como exemplos significativos da importância e da necessidade da instrumentalização da juventude na luta contra as injustiças e desigualdades.

No entanto, há quem defenda que as ocupações secundaristas foram parte de um projeto maior que objetivou o impedimento da presidenta da república, pois, contraditoriamente, foram positivas para a direita. Houve reinterpretações de que, embora as ocupações (1ª onda)<sup>40</sup> tivessem, como foco, as críticas aos governos estaduais, propositalmente ou não, o discurso utilizado pela direita foi o de ataque ao governo federal, de Dilma Rousseff, o que pode ter contribuído para o seu enfraquecimento.

Além disso, a repressão policial e a criminalização sofrida pelos estudantes secundaristas foi densa e houve certa confusão, quando era atribuída ao governo federal tais arbitrariedades. No entanto, no RS, por exemplo, as ocupações estavam ligadas aos questionamentos em relação ao governo do estado, José Ivo Sartori. Ainda, a Brigada Militar (estadual) atuou com truculência contra os ocupantes secundaristas.

A instabilidade política provocada pelo processo de impedimento da presidenta Dilma foi um golpe contra a democracia. Uma representatividade relativa da

---

<sup>39</sup> As eleições presidenciais de 2014 foram muito disputadas no segundo turno. Dilma Rousseff teve uma vitória apertada contra o candidato Aécio Neves (PSDB), que, ao admitir a derrota, trabalhou fortemente para inviabilizar muitas das pautas do executivo federal nas casas legislativas, segundo discurso do próprio candidato derrotado, que era ocupante do senado e foi reconduzido ao cargo após as eleições presidenciais.

<sup>40</sup> Ver Groppo (2017).

população, um legislativo amplamente masculino, branco e rico, articulado o judiciário, consubstanciou o *impeachment* de uma presidenta eleita democraticamente, sem o cometimento de nenhum crime que justificasse o seu afastamento do poder, em meados de agosto de 2016.

O período que se sucedeu ao golpe trouxe uma nova realidade para os jovens acostumados, até então, ao acesso mais facilitado aos programas sociais, dentre eles, o acesso ao ensino superior, como citam dos jovens entrevistados:

*Eu me constituí politicamente, cresci politicamente tomando como natural um jovem trabalhador da periferia entrar numa universidade e eu não tinha noção do quanto isso também era disruptivo em relação à história (Pietro).*

*Eu cresci achando que eu ia conseguir ir para a faculdade fácil e quando chegou isso, cortaram tudo que eu tinha, quando eu saí do ensino médio, eu não tinha mais nada, não tinha bolsa, não tinha mais nada e a gente fica a ver navios (Fabrício).*

Os jovens que viveram o período pós-*impeachment* tiveram maiores possibilidades fazer as leituras dos períodos históricos vividos e perceberam que as políticas educacionais de acesso ao ensino superior produziram mudanças perceptíveis no país, o que representou um avanço, uma ruptura ou *quebra* do curso *normal* da história brasileira, em que o ensino superior, que foi sempre ingerência do governo federal, teve aporte de recursos robustos, e as poucas vagas existentes, especialmente nas universidades federais, eram direcionadas, majoritariamente, para os filhos da elite branca do país.

O desestímulo à escolarização, a partir das condições materiais da escola que se constituíram depois da saída do PT do poder, foi um entrave que persistiu por mais de seis anos, com a direita no poder, alinhados ao projeto que já vinha sendo desenhado no RS desde as eleições para governadores, em 2014, quando o projeto de *centro* (ou centro-direita) vence e já aplica suas estratégias para a educação estatal, como veremos a seguir.

### *3.2.1.1 O cenário gaúcho, as políticas educacionais da Rede Estadual de Ensino e as ocupações secundaristas de 2016 no RS*

Os governos do Rio Grande do Sul, nos anos 2000, são reflexos da esfera federal, embora o estado tenha uma cultura de não reeleger seus governadores, o

que provoca a descontinuidade das políticas públicas (Alves, 2014). Então, ora os governos estão alinhados ao governo federal, ora os interesses divergem. Inclusive, culturalmente também, temos o viés conservador arraigado na história do RS. A constituição do povo gaúcho, mediada pela migração alemã e italiana, a partir do século XIX, contribuíram para que essa *diferenciação étnica*, uma espécie de *eurocentrismo*, fosse interpretada como algo que os tornasse *superiores* ao restante do país, inclusive, na área educacional (dado que não se confirma pelos diversos instrumentos das avaliações externas de ranqueamento realizados no país).

A Rede Estadual de Ensino do RS (REE/RS) conta com cerca de 2.330 escolas estaduais. É uma rede considerada quantitativamente grande para a realização de uma gestão que adeque questões das políticas educacionais e alinhe o viés que determinado governo no poder tente imprimir.

Nos anos 2000, os governos do RS que se sucederam foram, nesta ordem: Olívio Dutra – PT (1999-2002); Germano Rigotto – MDB (2003-2006); Yeda Crusius – PSDB (2007-2010); Tarso Genro – PT (2011-2014); José Ivo Sartori – MDB (2015-2018) e Eduardo Leite – PSDB (2019 aos dias atuais). Para esta pesquisa, deter-nos-emos no recorte dos períodos dos governos do estado de 2011 a 2018, pelo fato do campo empírico nos apresentar as correlações de forças presentes e que ajudam a explicar nosso objeto de estudo.

O governo Tarso Genro foi eleito em primeiro turno, nas eleições de outubro de 2010, dentre outros motivos, pela insatisfação e rejeição da classe dos trabalhadores da educação pelas políticas adotadas pela governante anterior e candidata à reeleição, Yeda Crusius (achatamento de salários, falta de diálogo com a categoria, políticas de formação de professores distante das realidades da população atendida pela escola pública etc.).

Desde o início do governo Tarso, a política educacional do Ensino Médio Politécnico (EM Politécnico) começou a ser discutido na REE/RS. Uma política de reestruturação curricular das escolas de ensino médio do estado inédita, alinhada a uma perspectiva teórico-metodológica de esquerda, ao passo que o referencial utilizado trazia obras de Karl Marx, Antoni Gramsci, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto etc. Em um estado conservador, mediado por relações de classe, gênero e etnia, em que historicamente a escola pública careceu de infraestrutura adequada, com profissionais da educação sendo formados dentro de lógicas mercadológicas,

havia uma grande chance de a proposta encontrar vários imbróglios no processo de construção e implementação (Alves, 2014).

Em outro momento, analisamos os argumentos da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), quando apresentam a proposta:

A necessidade da criação da proposta, segundo argumentam os gestores da Secretaria Estadual de Educação, deve-se ao fato de que historicamente o ensino médio foi tratado com um divisor de águas entre proletários e burgueses: ensino médio técnico, como terminalidade dos estudos, para os pobres e ensino médio propedêutico, de formação geral e preparação para a universidade, para os ricos. O EM Politécnico é, segundo a percepção da SEDUC, uma possibilidade de ruptura com o modelo tradicional que segmenta e segrega os mais pobres, pois possibilita a construção da cidadania através da educação e do trabalho, permitindo a formação *omnilateral* dos sujeitos e a conclusão da educação básica. O intuito político da proposta da SEDUC indica um olhar para os sujeitos que historicamente foram excluídos do desfrute dos bens produzidos pela humanidade, por meio do corte de classe promovido por aqueles que têm interesse na conservação da ordem estabelecida. Disso decorre a necessidade de reavaliar a trajetória desse nível de ensino, na história da educação brasileira, em que a exclusão da classe trabalhadora aprofunda a divisão de classe, em nome da manutenção da ordem capitalista (Alves, 2014, p. 53-4).

Embora com referencial teórico coerentes, o cenário efervescente provocado pela reforma, aliado às questões estruturais da escola pública historicamente precarizada — além da falta de valorização profissional<sup>41</sup>, formações iniciais dos profissionais cada vez com menor qualidade e formações continuadas referentes à proposta que necessitava de aprofundamento teórico, pela mudança paradigmática apresentada —, por vezes, parecia superficial, o que causava certas ressignificações e reinterpretações equivocadas do projeto inicial no contexto da prática. Como é possível perceber no depoimento de Valentina, ao se referir ao aumento da carga

---

<sup>41</sup> Em 2008, o então Ministro da Justiça, do governo Lula, Tarso Genro, assina a Lei Nº 11.738, que institui o Piso Salarial Nacional do Magistério, que deveria ser seguido pelos entes federados. No entanto, ao assumir o cargo de governador do estado, o político não se fez cumprir a lei, o que gerou a ira de grande parte da classe dos trabalhadores em educação no estado, embora tenha efetivada uma série de melhorias nos percentuais salariais do professorado, que representou ganhos reais de 43%, segundo dados do governo do estado (Ver: AUMENTO de 28,98% consolida reajuste de 76,68% ao magistério. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 19 dez. 2012. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/aumento-de-28-98-consolida-reajuste-de-76-68-ao-magisterio#:~:text=O%20sal%C3%A1rio%20dos%20professores%20com,%C3%A9%20de%2016%20C8%25>. Acesso em 18 fev. 2024). A resistência dos professores ao governo contribuiu para a derrota, no segundo turno das eleições de 2014, do candidato do MDB, José Ivo Sartori.



horária do ensino médio para 1.000 horas anuais, em que os estudantes precisavam permanecer na escola no turno inverso (manhã e tarde), a entrevistada destaca:

*Eu lembro que eu tinha uma professora que sempre falava. Tinha acabado [em 2014], se chamava ensino médio politécnico, acho que esse era o nome. Tinha pouco tempo, estava há pouco tempo o ensino médio politécnico e eu lembro que o Parobé tinha sido um dos colégios que organizava as mobilizações na frente do Palácio Piratini contra, mas, mesmo assim, foi implantado e eu me lembro dos professores falando muito sobre isso. [...]. Então, o ensino médio politécnico foi no governo Tarso, se eu não me engano, e depois entra o Sartori. E a gente percebe que o ensino médio politécnico era impossível funcionar na estrutura das escolas. Então, eu lembro muito dos meus professores falarem sobre isso, sobre a estrutura da escola. O Parobé, ele é uma escola atrás da Secretaria de Educação, ele sempre foi uma referência, só que a gente nem refeitório tinha na escola e eu lembro que isso era coisa que a gente ouvia na sala de aula, dos professores falando, não tem ensino médio politécnico com ensino médio integrado. Eu lembro que isso era um pouco do que eu ouvia, que pegava era a questão do estado, da estrutura mesmo da escola (Valentina).*

Além da infraestrutura que não abarcava as mudanças estruturais da proposta do EM Politécnico, havia o componente ideológico, vinculado à mudança paradigmática de (re)construção curricular, sob bases do que Gramsci conceituou de *omnilateralidade*, que considera a relação entre a formação humana integral, em que escola e trabalho se intercomplementam, de modo a produzir um novo homem, politécnico, que possui o *domínio intelectual da técnica* (Saviani, 2007). No entanto, uma estudante daquele período destaca as metodologias utilizadas na sua escola nos chamados Seminários Integrados:

*Mas os cursos eram legais, assim, era umas coisas bem variadas, não tinha muita relação com o que a gente estava aprendendo no ensino médio. Era umas coisas tipo como fazer uma caneta com material reciclável ou como fazer sabonete. E eu gostava, assim, dos politécnicos, era uma coisa legal. Talvez não tenha sido muito bem planejado na hora da aplicação, mas a ideia foi legal, eu gostei (Rafaela).*

A fala de Rafaela revela que não houve o devido amadurecimento da proposta do EM Politécnico e que os currículos foram ressignificados em cada escola, conforme as reinterpretações dos sujeitos que faziam parte da gestão escolar e o corpo docente,

o que levou a uma série de práticas enviesadas, que destoavam do objetivo inicial da política educacionais implementada pela Seduc/RS naquele período.

Com a saída de Tarso Genro do poder, a proposta do Ensino Médio Politécnico pretensamente caiu no esquecimento pelo governo posterior, que não alinhavou nenhuma proposta que substituísse a anterior e deixou as escolas estaduais em uma espécie de limbo pedagógico, infra estrutural e de desvalorização dos profissionais da educação, quando Sartori alega falta de recursos para o pagamento dos salários dos servidores em dia e parcelamento deles, o que provocou uma série de manifestações de classe, especialmente do Cpers Sindicato.

A política de desvalorização dos profissionais da educação que afeta o direito à aprendizagem dos estudantes, como: baixos salários, falta de professores, greves etc., são um desestímulo à escolarização, à busca de conhecimentos e ao desejo de crescer/aprender/participar como cidadão. Se cria um clima de conformismo, normalização da baixa qualidade.

*Existia a questão da normalidade, da gente normalizar a estrutura das escolas que a gente tem hoje. A gente entra no Parobé sem refeitório e sai do Parobé sem refeitório. As pessoas já sabem que elas vão entrar lá e não têm, acho que às vezes falta um pouco o estalo de que eu tenho o direito de ter um refeitório na minha escola (Valentina).*

Boa parte das vezes, as grandes massas não se dão conta que são sujeitos de direito, que podem (e devem) participar, no sentido atribuído por Cury (2008) de que participar é “dar parte e ter parte”. Geralmente, acostumam-se com pouco, como o poder estatal fazendo pouco (ou quase nada) para a população, como se aquilo fosse normal. Normalizam a escassez, o receber o mínimo e acabam não lutando pelo melhor para todos.

Se (e é) a escola existe para os estudantes, o poder estatal precisa fazer o que é de sua ingerência, com qualidade, para garantir que a instituição escolar seja adequada às demandas daqueles que a frequentam. Disso decorre a necessidade de construir as condições materiais e imateriais para que todos que precisem acessar à escola pública o façam em condições de justiça e dignidade.

Embora a nossa Carta Magna reforce o dever do Estado na garantia de programas suplementares de alimentação<sup>42</sup>, com verbas próprias, excluídas do percentual mínimo da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), as escolas, além de não possuírem espaço adequados para a realização das refeições, elas carecem de qualidade nutricional. Considerando-se as condições materiais do público que acessa a escola estatal, é necessário que sejam (re)pensadas as condições de oferta da alimentação escolar, pois, em geral, os estudantes contam com essa refeição nos seus dias a dias.

*Não tinha lanche à noite para a galera da noite. Às vezes eles davam bolacha, água e sal. E eu tinha muitos colegas que trabalhavam. Então, a galera ficava com muita fome (Sandra).*

Outro aspecto considerável, quando se trata do direito a espaços e alimentação adequados, remete às questões de infraestrutura básica das escolas. Interessante perceber que, dentro do campo empírico desta pesquisa, com estudantes de cinco escolas da região metropolitana de Porto Alegre, três delas não tinham refeitório em 2016. Como relata uma das jovens:

*O Parobé, ele é uma escola atrás da Secretaria de Educação, ele sempre foi uma referência, só que a gente nem refeitório tinha na escola. [...] Existia a questão da normalidade, da gente normalizar a estrutura das escolas que a gente tem hoje. A gente entra no Parobé sem refeitório e sai do Parobé sem refeitório [...]. As pessoas já sabem que elas vão entrar lá e não têm (Valentina).*

As escolas, os profissionais da educação, os estudantes e comunidade escolar carecem de assistência dos governos estaduais há tempos. As questões infraestruturais das escolas representam, inclusive, risco às vidas daqueles que as frequentam. Relatos de avarias nas redes elétricas, telhados em péssimos estados de

---

<sup>42</sup> O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, apresenta o PNAE (Plano Nacional para a Alimentação Escolar), que tem como objetivo de oferecer alimentação saudável e adequada, utilizando alimentos variados e seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica. Ver: LIMA, Larissa. FNDE atualiza normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ministério da Educação. Portal MEC, Brasília, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnae?start=40#:~:text=PNAE%20%2D%20O%20objetivo%20do%20programa,melhoria%20do%20rendimento%20escolar%2C%20em>. Acesso em 18 fev. 2024.

conservação, falta de manutenção básica etc. Como é possível constatar, a partir de falas dos estudantes participantes desta pesquisa:

*A estrutura da escola era bem precária, mesmo! Tipo: os fios expostos. Era bem complicado (Sandra).*

*Percebemos como nossa escola estava fragilizada, estava desestruturada a escola. Eram três pavilhões e o segundo estava negligenciado há uns 30 anos, sem manutenção (Wagner).*

*Eu lembro que o colégio dava choque quando chovia no corrimão e [...] era umas situações muito ruim (Valentina).*

*O telhado de um dos prédios estava muito estragado, então chovia e molhava tudo (Rafaela).*

Relatos que envolvem questões sanitárias, de saúde pública, em que a falta de investimentos que comprometem as necessidades básicas, torna a escola, que historicamente foi espaço de construção de conhecimento e socialização, em local insalubre, como o relato de uma estudante do período:

*Aquilo que eu via na minha escola: de não ter papel higiênico e dessas pequenas coisas, era um olhar que queria que as coisas mudassem (Lilian).*

A precarização da carreira docente a torna pouco atrativa para que as novas gerações assumam tamanha responsabilidade científica e social com a formação da infância e da juventude. A questão da falta de recursos humanos nas escolas estaduais influi na qualificação da educação e compromete qualitativamente a formação dos estudantes.

*Não tinha professor de química, se não me engano, então tinha horário vago. [...]. Eu sempre gostei de Artes e não tinha professor de Artes, que era uma coisa que pesava muito para mim (Sandra).*

Além disso, o vínculo precário de trabalho estabelecido entre o estado do RS e os professores temporários é outro imbróglio enfrentado historicamente na REE/RS e que tende a diminuir a qualidade da educação pública.

*Eu lembro bem assim que era uma expressão no momento que a gente estava vivendo. O último [processo seletivo] que eu fiz, eu fiquei no quinquagésimo quinto [classificação dos contratos temporários] e todos que estavam na minha frente ou conhecia, muitos eram do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS e outros estavam*

*com mestrado ou doutorado disputando uma vaga ali, que na época era para ganhar menos de R\$ 1.000 reais, então essa situação que tem a ver com o próprio processo das ocupações, ela acabou me fazendo ir buscar outras alternativas profissionais (Miguel).*

As referidas revelações expõem o problema dos baixos investimentos no setor público, o que ratifica a tese de que a desvalorização e diminuição da qualidade do serviço público faz parte de um projeto mais amplo da defesa neoliberal de desenvolvimento, como é possível observar nas Figuras abaixo:

Figura 6 — Investimentos do RS em educação

**Investimentos do RS em educação**  
Gráfico mostra variação percentual dos investimentos em relação aos gastos totais do RS

Ano	Gastos da Seduc	Investimentos em educação*	Equipamentos e materiais	Obras
2011	14.01%	0.18%	0.10%	0.08%
2012	14.05%	0.21%	0.13%	0.06%
2013	14.79%	0.44%	0.34%	0.08%
2014	14.77%	0.31%	0.23%	0.07%
2015	15.01%	0.14%	0.11%	0.03%
2016	14.35%	0.15%	0.11%	0.03%
2017	13.22%	0.09%	0.07%	0.02%
2018	12.04%	0.06%	0.04%	0.02%
2019	11.41%	0.07%	0.05%	0.02%
2020	13.29%	0.06%	0.05%	0.01%
2021	12.71%	0.14%	0.14%	0.00%

\*Investimentos desconsideram as despesas correntes, como a folha de pagamento e os gastos previdenciários  
Table: Luís Gomes/Sul21 • Source: Portal da Transparência RS • Created with Datawrapper

Fonte: Gomes (2021)<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Ver: GOMES, Luís. Investimentos em Educação despencaram nos 3 anos de governo Leite; veja números. Sul21, Porto Alegre, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/11/investimentos-em-educacao-despencaram-nos-3-anos-de-governo-leite-veja-numeros/> Acesso em: 21 fev. 2023

Figura 7 — Crescimento dos gastos em Educação

**Crescimento dos gastos em Educação**  
Gastos em educação acompanharam crescimento até 2015

Ano	Varição dos gastos do Estado	Varição dos gastos em educação
2011	--	--
2012	11,32%	11,67%
2013	13,90%	19,90%
2014	13,14%	12,98%
2015	6,83%	8,57%
2016	3,71%	-0,83%
2017	9,31%	0,68%
2018	10,42%	0,61%
2019	6,85%	1,22%
2020	-13,40%	0,77%
2021	--	--

\*2011 é o primeiro ano com dados disponíveis no Portal da Transparência \*\*Não é possível calcular a variação anual de 2022 porque o ano ainda não foi encerrado.

Table: Luís Gomes/Sul21 • Source: Portal da Transparência • Created with Datawrapper

Fonte: Gomes (2021).

Os dados confirmam o aumento de investimentos em educação até o ano de 2014 e substancial diminuição dos mesmos a partir do ano de 2015, quando o governo do estado passa a ser gerido por José Ivo Sartori. No entanto, é possível perceber nitidamente que, na percepção dos profissionais da educação e dos jovens, não havia discernimento entre as políticas distintas dos dois governos, Tarso e Sartori.

*Nessa época já era o Sartori, também a mesma coisa, “Quer piso, vai na Tumelero!<sup>44</sup>”, o mesmo desrespeito, mesma linha, incrivelmente, um era do MDB e o Tarso era do PT, mas seguindo essa linha do desrespeito no trato com os professores. Então isso eu me lembro muito bem deles sempre se reportando a isso” (Jader).*

<sup>44</sup> Fala do então candidato José Ivo Sartori nos bastidores da campanha eleitoral de 2014, referindo-se às demandas colocadas pelos professores da rede estadual pelo pagamento do piso salarial profissional, estipulado pelo Ministério da Educação, a partir da Lei Nº 11.738/2008.

As propostas e políticas dos dois governos eram diametralmente opostas, antagônicas, na maioria dos sentidos: pedagógicos, financeiros, de formação e valorização profissional<sup>45</sup>. Inclusive, o governo Sartori (MDB) era aliado político e ideológico do vice-presidente Michel Temer (MDB), que alinhava um golpe jurídico, parlamentar e midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, conforme discutiremos no próximo subcapítulo.

As percepções dos jovens sobre os dois governos estaduais (Tarso e Sartori) não aparentavam diferenças, o que pode ter ocasionado certas interpretações de leituras de cenários políticos, assim como ter contribuído para um olhar enviesado da realidade, como revela a fada de Miguel:

*No estado, os professores acabaram tendo todo um clima de embate com os governos do PT, anteriormente era o governo Tarso, acho que foi difícil identificar qual que era o sentido do golpe que estava em curso em meio da ocupação [na esfera federal], que foi se consolidando inclusive exatamente naquele momento, era um momento muito difícil no ponto de vista político (Miguel).*

As ocupações secundaristas iniciadas em maio de 2016, como uma iniciativa de parte dos estudantes do ensino médio estadual gaúcho, como apoio à greve dos profissionais da educação, convocadas pelo Cpers Sindicato, nos dias anteriores, foi um movimento inédito, pulsante e corajoso, que buscou confrontar os interesses dos jovens pelo direito à escola de qualidade. Os critérios de qualidade adotados pela juventude atual, embora, multifacetado, apresenta algumas diretrizes, quais sejam: infraestrutura escolar adequada às demandas do público que frequenta a escola; profissionais qualificados para a função que ocupam e valorizados pelo trabalho executado; e condições materiais e imateriais que o Estado possa lhes proporcionar para que se tenha oportunidades educacionais de ascensão social a partir da escola, o que envolve a busca pelo ensino superior, por meio de políticas públicas que coloquem, mesmo que minimamente, os alunos da escola pública em condições de igualdade de condições para uma *disputa justa* com os demais candidatos.

---

<sup>45</sup> Ainda no governo Tarso Genro, durante o ano de 2014, o governo federal lança uma política de formação de professores chamada “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, uma proposta de formação docente com carga horária de 200 horas anuais, subdividida em módulos, em que os profissionais da educação participavam de formações teórico-práticas, como conteúdos alinhados com a proposta do EM Politécnico. Os professores recebiam bolsas de estudos mensais de R\$ 200,00 mensais para participar dos cursos, que eram obrigatórios e desenvolvidos dentro das próprias instituições de ensino. Nesse sentido, os governos federal e estadual, por meio de uma metodologia de trabalho consistente, alinham formação continuada e valorização profissional.

A defesa de uma escola pública, gratuita, laica e universal também (ou principalmente) envolve as questões de gestão e currículo escolar. O que remete ao amadurecimento do movimento estudantil no decorrer dos dias e semanas em que ocorreram as ocupações, ao passo que avançam nas pautas que, inicialmente, estavam ligadas às questões mais práticas da escola (infraestrutura) e, aos poucos, foram se adensando no sentido de aprofundamento do estudo do direcionamento que as políticas educacionais estavam tomando. Isso aconteceu por meio de propostas que estavam sendo discutidas na Assembleia Legislativa do estado (Alergs), pelos ditos *representantes do povo*, que são respaldados por meio do voto para ocuparem cargos e funções que exigiriam muito mais conhecimento teórico para as discussões de projetos que lidam com milhares de vidas e que repercutem em curto, médio e longo prazo na sociedade.

Trata-se de dois Projetos de Leis (PLs) que tentaram modificar as lógicas dentro das escolas, no sentido de privatização do público e retirada da autonomia profissional dos professores na abordagem dos objetos dos conhecimentos. O primeiro é o PL Nº 44/2016 que, conforme a SEDUC/RS,

permitirá qualificar como Organizações Sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas a ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, gestão, proteção e preservação do meio ambiente, ação social, esporte, saúde e cultura, atendidos determinados requisitos, habilitando as entidades qualificadas a firmar contrato de gestão com o Estado<sup>46</sup>.

Ou seja, modifica-se a lei da gestão democrática, no sentido de que se extingue as eleições de diretores e se terceiriza a gestão escolar por grupos terceirizados, em uma lógica privatista, além de retirar a possibilidade de a comunidade escolar incidir sobre as decisões da escola e, logo, transformar a lógica do público, e, portanto, de todos, em uma lógica mercantil, individualizada e meritocrática.

Ao avaliar a proposta, um ex-ocupante secundarista revela o sentido que o governo pretendia dar à gestão da escola:

*As políticas educacionais que eram quase políticas educacionais privadas do governo para a educação pública, como um dos temas*

---

<sup>46</sup> Ver: Esclarecimento sobre projetos de parcerias entre poder público e sociedade. Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 21 set. 2016. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/esclarecimento-sobre-projetos-de-parcerias-entre-poder-publico-e-sociedade> Acesso em: 29 dez. 2023.



*que a gente lutou nas ocupações, que foi um projeto de lei das organizações sociais, que era para as escolas serem adotadas por empresas (Lucas).*

Essa lógica se alia ao segundo Projeto de Lei N° 190/2015, do deputado estadual Marcel Van Hattem<sup>47</sup>, em voga naquele momento na Alergs, no que se refere à proposição do programa Escola Sem Partido, uma proposta que tratava da *não doutrinação ideológica* dos estudantes nas escolas. Nesse PL, retirava-se a autonomia pedagógica do professor e se propunha uma suposta *neutralidade* e *imparcialidade* dentro da sala de aula — típico do discurso da direita, que carece de argumentos para explicar a realidade. Além disso, ao propor um PL nesse sentido, está se doutrinando, ao não possibilitar outros olhares e posicionamentos sob um mesmo objeto do conhecimento. Conforme a justificativa do Projeto de Lei<sup>48</sup>:

O Estado do Rio Grande do Sul, em todas as instâncias de ensino, deve ser regido pelo princípio da imparcialidade, consagrado constitucionalmente. Assim também, em sala de aula, o professor deve conduzir-se de modo imparcial, respeitando a pluralidade que constitui a sociedade gaúcha. O dever do professor limita-se, em aspectos políticos e ideológicos, a informar e ensinar, o que jamais pode ser confundido com o poder de doutrinar.

Ao trazer à baila essas duas propostas de privatização do público e retirada da possibilidade do conteúdo crítico do currículo escolar, aliados ao panorama de diminuição de investimentos nas escolas e seu consequente sucateamento e à desvalorização dos profissionais da educação, estava montado o cenário político e econômico que deu origem e continuidade às ocupações em mais de 150 escolas gaúchas em maio de 2016<sup>49</sup>.

Foi um movimento estudantil insurgente, contra as políticas adotadas pelo governo Sartori, como parte da 1ª onda das ocupações no país (Groppo, 2017), em

---

<sup>47</sup> O político foi filiado ao Partido Progressista (PP) até 2018. Foi fundador do Movimento Brasil Livre (MBL) no RS e liderou o movimento pelo impeachment de Dilma Rousseff no estado. Atualmente é filiado ao Partido NOVO e atua como deputado federal no seu segundo mandato (Ver: SPERB, PAULA. Fundador do MBL gaúcho, deputado troca o PP pelo partido Novo. Veja, [S. l.], 28 fev. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/rio-grande-do-sul/fundador-do-mbl-gaucha-deputado-troca-o-pp-pelo-partido-novo/>. Acesso em: 30 dez. 2023).

<sup>48</sup> Ver: VAN HATTEM, Marcel. Detalhes da Proposição [PL 190/2015]. Justificativa. Portal da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>. Acesso em: 20 dev. 2024.

<sup>49</sup> Voltaremos a este tema especificamente no capítulo 5.

que estas eram direcionadas às críticas aos governos estaduais. Ocorreu que, dentro das próprias ocupações, em certos casos, não havia o discernimento necessário para separar o que fazia parte da esfera estadual e o que era de ingerência federal, justamente no período em que ocorria a passos largos o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

Não é possível precisar as causas dessa situação. Talvez por imaturidade política da juventude em formação, interferências externas (partidos políticos, coletivos e movimentos sociais, mídia etc.) ou a radicalização do próprio movimento estudantil à época, o certo é que hoje alguns estudantes que participaram das ocupações refletem sobre o ocorrido:

*Elas [as ocupações] tinham muito mais estrutura, tu vias até que tinham algumas, que eram de apoio ao governo do momento, ao governo do PT, quando estava rolando ainda o impeachment na esfera federal e tinha uma galera que estava tentando suavizar essas ocupações, com mais maturidade política. Talvez, como isso, estava sendo algo positivo para a direita, inclusive tinha os outros partidos que estavam mais perdidos e contra a esfera federal. Eram partidos de esquerda, mas que estavam dando espaço [para a direita] nessas ocupações. [...] Eu acho que houve, sinceramente, um grande circo. Acho que as ocupações foram um circo, com o propósito/meio de atingir um fim, que foi justamente o impeachment e a mudança de governo pelo país. Inclusive as ocupações foram iniciadas talvez, de certa forma, por uma agência de inteligência ou coisa assim. Talvez seja bem conspiracionista neste ponto, mas acho que existiu bastante fervor brasileiro das mudanças desde 2013 e eles meio que ao invés de impedir isso, condicionou isso. Os partidos mais à esquerda poderiam ser utilizados como massa de manobra para derrubar o governo federal, que era de esquerda, e a gente não percebia na época, mas tinha vários usurpadores na volta. Eu acho que falta investimento de recursos por parte da esquerda, que não faz investimento na mídia, porque tudo isso, para mim, surgiu em 2013. O fervor daqueles três anos da mídia jogando gasolina no fogo, investimento financeiro e propaganda. Tudo isso acho que influencia (John).*

Dentro das ocupações, havia correntes diversas: das mais radicais ou, ditas autônomas, que se colocavam, muitas vezes, à esquerda da esquerda ou até à direita, disputando espaço e opinião dos jovens, em que se fazia oposição às políticas adotadas pelo governo de Dilma Rousseff. Mas, em longo prazo, o tempo histórico sinalizou que os pequenos avanços alcançados foram vitórias frente ao conservadorismo da direita e extrema direita que se instaurou no país a partir de 2016.

Embora, os interesses em disputa e as reinterpretações do cenário político estadual e federal tenham tomado sentidos diversos e, muitas vezes, contraditórios dentro do próprio movimento estudantil, as ocupações secundaristas promoveram uma série de enfrentamentos e questionamentos às políticas educacionais em vigência, que levaram à retirada dos PLs da pauta da Alergs, o pagamento da parcela da autonomia financeira atrasada às escolas, fruto das pressões dos jovens ocupantes.

Também foi perceptível a baixa expectativa que a população gaúcha tinha em relação ao governo José Ivo Sartori, que se confirmou no final do seu governo, quando não conseguiu a reeleição para o cargo nas eleições de 2018. A degradação das condições de trabalho dos profissionais da educação, assim como a parca infraestrutura escolar e, conseqüente, baixos investimentos e baixa qualidade do ensino oferecido aos jovens do ensino médio foram a tônica do período.

### **3.2.2 Governo Temer<sup>50</sup>, a Reforma do Ensino Médio e a PEC do Fim do Mundo**

*Desde 2016, tem um impedimento da discussão política no Brasil, uma interdição do debate político (Lucas).*

Michel Temer chega ao poder por consequência de um golpe parlamentar, jurídico e midiático, pensado por grupos de interesses escusos aos da população brasileira, o que manchou a recém consolidada história democrática do país, conforme Borges (2018, p. 20) descreve:

A conjuntura de descrédito nas instituições, na gestão do Estado e a instabilidade econômica desenharam uma crise política de grande dimensão. Os meses de ocupação das escolas coincidiram com o afastamento da presidenta em exercício, Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016, através da aprovação do processo de impedimento na Câmara dos Deputados Federais e pelo Senado. Apesar do cenário instável, o impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff não foi construído pelo consenso na dimensão do controle social, no sentido do controle da sociedade sobre o Estado, mas sim, por decisão do poder legislativo. Sem consulta popular, o impedimento foi um processo jurídico envolvendo a lei orçamentária e a lei de improbidade administrativa, imputando à presidenta a acusação de crime de responsabilidade fiscal por operações orçamentárias que envolvem o

---

<sup>50</sup> Conforme citado anteriormente, o governo de Michel Temer (MDB) iniciou entremeio ao governo estadual de Sartori (MDB) e se manteve na presidência da república entre setembro de 2016 e dezembro de 2018.

atraso de repasse de verba aos bancos públicos e privados, práticas comumente utilizadas pelos governantes. O processo de impedimento levantou severas discordâncias jurídicas, o que ressalta a característica de decisão política sobre a questão processual.

Consolidado o golpe de Estado, o então vice-presidente assume o poder em 31 de agosto de 2016. Em 23 de setembro do mesmo ano, Michel Temer (MDB) edita a Medida Provisória Nº 746/2016, com a proposta de reformulação curricular do ensino médio<sup>51</sup>. Em trabalho já realizado sobre o tema, Caetano e Alves (2020) identificam que a MP lançada tem força de lei e provoca uma série de discussões no campo acadêmico e educacional.

Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017) ressaltam que uma reformulação no EM não pode ser apenas curricular, pois é preciso pensar na amplitude de elementos, como a formação dos professores e suas as condições do trabalho, as questões de estrutura física e material das escolas, as políticas de assistência ao estudante etc. Modificar o currículo do ensino médio não modifica as questões históricas de exclusão dos jovens da escola.

Ferreti e Silva (2017, p. 397) identificam que a reforma curricular está ligada às questões de ordem pragmática, tais como a adequação às demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização. Essas propostas estão vinculadas a pessoas e grupos da iniciativa privada que, certamente, usufruem de vantagens com a implementação da reforma, disputando recursos públicos por meio de parcerias público-privadas para a formação técnica e profissional (LDBEN, Art. 36, inciso V).

Poucos meses depois, em 15 de dezembro de 2016, foi promulgada a Emenda Constitucional 95/2016, que institui o novo regime fiscal e limita os gastos públicos por vinte anos, a chamada *PEC do Fim do Mundo*<sup>52</sup>, a qual visava a um suposto equilíbrio fiscal das contas públicas. Aos que entendem os significados das prioridades de cada governo e a importância do financiamento dos serviços públicos, compreenderam que

---

<sup>51</sup> O ministro da educação do período era Mendonça Filho (UNIÃO).

<sup>52</sup> A PEC recebeu esse apelido dado pela oposição ao governo Temer, tamanhas seriam as perdas de garantias de direitos para a população que usufrui dos serviços públicos. Durante a 2ª onda das ocupações secundaristas (Groppo, 2017), com o governo Temer articulando a vigência de tal PEC, ela foi tema de críticas pelo movimento estudantil, tamanho o retrocesso que representada para setores cruciais para o desenvolvimento do país.

tal política iria comprometer todas as políticas e programas futuros, tal como argumentam os sujeitos da pesquisa:

*Isso vai arrasar os próximos anos (Wagner).*

*As políticas públicas, principalmente dentro da Educação, sim vão nos afetar, porque se eu vou ter um filho que talvez vá ser afetado por aquela PEC, vou ter meus sobrinhos, que estão estudando já agora no ensino fundamental, e vão seguir para o médio e vão ou já estão sendo afetados por essas políticas e vão ser ainda mais, cada vez mais. [...]*

*Nós tínhamos uma PEC 241, que mesmo assim ela foi aprovada. Talvez diretamente na minha vida em si, não sei te dizer muito bem, mas acredito que sim por conta que quando a gente perde a estrutura, independentemente de onde a gente está, se está dentro da escola, da casa, do serviço, quando a gente perde investimento de dinheiro, de tempo, de trabalho, quando a gente perde, então acredito que sim, a gente muda, muda por conta disso. A gente perde, deixa de crescer, de aprender de forma diferente do que poderia. Quando a gente perde investimento em infraestrutura, a gente sofre com isso. Então, sim, acredito que eu fui afetado pelas políticas públicas e de forma negativa (Marco).*

Por isso, é importante destacar que, após outorgar uma reforma educacional que, necessariamente, precisa de investimentos maciços para a sua realização, o mesmo governo institui um rígido mecanismo de política de austeridade, cortando gastos que, na prática, inviabilizam a realização de tal reforma na sua totalidade (Caetano; Alves, 2020).

Em fevereiro de 2017, foi promulgada a Lei Nº 13.415/2017, que institui a reforma do ensino médio. Das modificações realizadas na LDBEN Nº 9.394/96, é importante destacar que a desvinculação da obrigatoriedade de um currículo regular a todos, instituindo trajetórias diferenciadas conforme os interesses dos estudantes, não significa maiores possibilidades de avanços para a ciência, a cultura e a cidadania, visto que a possibilidade de cada estudante escolher qual a área do conhecimento/itinerário formativo fará, na sua trajetória no ensino médio, esbarra na obviedade de que vivemos em uma sociedade desigual, em que a maioria dos jovens, além de terem uma formação curricular parcial, não têm condições de deslocamento, bem como as escolas públicas, em sua maioria, não têm condições infraestruturais para abarcar um projeto de formação integral dos estudantes.

O cenário posto viabiliza o entendimento dos motivos pelas quais as ocupações secundaristas ocorreram pelo país. Nesse contexto, o RS se insere com suas convergências como o todo e, ao mesmo tempo, suas especificidades, dentro do

primeiro ciclo de ocupações (Groppo, 2017). Esse movimento revela importante momento de tomada de consciência da situação política e econômica do estado e do país por parte dos jovens ocupantes das escolas nas suas formações para a cidadania.

O golpe de 2016 contribuiu substancialmente para a diminuição das chances de os jovens entrarem na faculdade por meio dos programas de financiamento estudantil Fies e ProUni, como citam os estudantes que participaram das ocupações, ao avaliarem as trajetórias de vida e as mudanças paradigmáticas que ocorreram após a tomada do poder por governos alinhados às pautas de defesa dos mais ricos:

*Quando eu era criança, por mais que a gente reclamasse, hoje em dia está muito pior em relação a oportunidades. Eu cresci achando que eu ia conseguir ir para a faculdade fácil e quando chegou isso [conclusão do ensino médio, em 2017], cortaram tudo que eu tinha, quando eu saí do ensino médio, eu não tinha mais nada, não tinha bolsa, não tinha mais nada e a gente fica a ver navios (Fabrício).*

*Me parece que ali em 2016 logo ocorre o golpe e a esquerda se vê completamente fragilizada com uma série de reformas destruindo o acesso da juventude à universidade pública, falta de investimento em educação, as pessoas se preocupando mais com as questões: “Ah eu preciso arrumar um emprego, eu preciso trabalhar, eu preciso me qualificar, eu preciso competir, eu não posso ficar aqui parado”. Me parece que esse choque de realidade acho que tem a ver com isso. Teve um grande processo de mobilização que a gente foi derrotado em vários setores, tanto na [esfera] nacional, quanto estadual. O movimento de massa, de uma maneira geral, e o movimento estudantil foi mais uma dessas arenas que ocorreu (Pietro).*

O desestímulo ao prosseguimento dos estudos em nível superior é visível, quando os jovens, sem acesso à universidade, sem respaldo estatal, veem-se obrigados a entrar no mercado de trabalho para a garantia das condições mínimas de sobrevivência. Além do arrefecimento das discussões dos movimentos sociais, que passaram a ter que lutar por questões muito mais básicas, dentro de um cenário de retirada de direitos e truculência estatal, o que criou o que a estudante secundarista Janaína caracteriza como um “*clima hostil*”, instaurado no país nos anos que sucederam a eleição da Presidenta Dilma Rousseff.

O ideário conservador impediu o debate político e provocou o arrefecimento de novos levantes sociais desde o golpe de 2016, inclusive com perseguições veladas a servidores públicos e movimentos sociais, em diferentes esferas.

### 3.2.3 Governo Bolsonaro e as Políticas de Extrema-Direita

*[...] E daí a gente perde e ele ganha (Sandra).*

O cenário que se desenhou no país a partir da segunda década dos anos 2000 dá conta de explicar a ascensão de Bolsonaro ao poder, tal como Leher e Santos (2023, p. 09) descrevem:

A eficácia do acionamento das disposições ideológicas reacionárias do senso comum popular, a direita e da extrema-direita, o lava-jatismo, a própria efetivação do golpe com a agenda da Ponte para o Futuro (Fundação Ulysses Guimarães, 2015), a prisão do então candidato Lula da Silva e a unidade do bloco no poder (a base econômica) no segundo turno das eleições de 2018 em defesa de Bolsonaro, a despeito de suas manifestações de cariz neofascista, são acontecimentos que seguramente concorreram para a vitória eleitoral de Bolsonaro. A força motriz que desencadeou todo esse retrocesso foi o processo do golpe engendrado pelo bloco no poder cujos substratos históricos possuem raízes profundas no capitalismo dependente e nas manifestações particulares das crises que vêm transtornando o capitalismo mundial.

Isso não sem uma parcela da população efetivamente contestar esse projeto nefasto de sociedade, seja nas manifestações do #EleNão, em que se mobilizou milhares de pessoas pelo país<sup>53</sup>, especialmente as mulheres — também pelo uso das redes sociais —, para repudiar falas ditatoriais, racistas, machistas, xenofóbicas etc. Além disso, houve manifestações coletivas e individuais de pessoas e grupos que compreendiam o que estava em disputa naquele momento, como fica evidente a partir da fala de uma ex-ocupante secundarista.

*Eu sentia a questão do Bolsonarismo crescendo. E tinha gente entendendo que o Bolsonaro era o cara que ia tirar a gente de se tornar a Venezuela, o cara que vai impedir várias coisas, fake news. Aí eu e o meu namorado começamos sozinhos uma campanha de colar cartazes pela cidade toda e foi tirado do nosso bolso dinheiro. [...] Em Gravataí, em 2018, a gente começa colar cartazes, principalmente nos centros de votação, em escolas que a gente sabia que ia ter votação.*

---

<sup>53</sup> Ver: ROSSI, Amanda; CARNEIRO, Julia Dias; GRAGNANI, Juliana. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. IHU (Instituto Humanitas Unisinos), São Leopoldo, 30 set. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/583263-elenao-a-manifestacao-historica-liderada-por-mulheres-no-brasil-vista-por-quatro-angulos>. Acesso em 18 fev. 2024.

*A gente começa a colar cartazes informando coisas do Bolsonaro, coisas que ele falava, coisas que ele defendia. A gente saía de madrugada na cidade toda caminhando. Da [parada] 74 até a 79 e 80, ali no centro. E a gente sai colando e daí a gente perde e ele ganha (Sandra).*

A população que necessita dos serviços essenciais prestados pelo Estado foi afetada pela diminuição da atuação do Estado para com as políticas sociais. População, essa, que já sofria essas consequências, desde o governo Michel Temer (MDB), com a Emenda Constitucional Nº 95/2017 (antiga PEC Nº 241/2016 – Câmara do Deputados; PEC Nº 55/2016 - Senado Federal, a *PEC do Fim do Mundo*), quando o teto de gastos foi congelado por vinte anos, o que retirou do Estado a obrigatoriedade de investimentos em áreas imprescindíveis para o básico de bem-estar da população.

O governo de Jair Bolsonaro representou um golpe à democracia, no sentido de colocar em xeque o sistema político conquistado, com francas tentativas de retorno ao regime militar, mesmo depois dos retrocessos de mais de vinte anos de ditadura militar vividos pelo país em tempos não muito distantes (1964-1985). Uma democracia que ainda era *criança*, que está em processo de consolidação e precisa ser protegida e *educada*, pois grande parte da população continua sendo marcada pelas relações autoritárias de mando e submissão. E quando o chefe do executivo federal, com respaldo dos outros poderes e do braço armado do Estado (Forças Armadas) defende explicitamente outra forma de regime político, é preciso lutar contra a involução provocada por esse tipo de discurso (e conteúdo).

Levitski e Ziblatt (2018) adjetivam, na obra “Como morrem as democracias”, os artifícios utilizados para tal, e é possível perceber certas semelhanças no que concerne ao regime político adotado no Brasil da era Bolsonaro. Na rejeição às regras democráticas, tenta-se minar a legitimidade das eleições<sup>54</sup>, isto é, ao recusar-se a aceitar os resultados eleitorais dignos de crédito. Além disso, nega-se a legitimidade dos oponentes políticos, quando seus rivais são descritos como subversivos ou opostos à ordem constitucional existente, tolera-se ou se encoraja a violência, de

---

<sup>54</sup> O processo eleitoral de 2022 foi um exemplo clássico, em que o candidato derrotado difama o processo das eleições e sistema eletrônico de votação. Sendo o mesmo sistema que o elegeu nas eleições presidenciais de 2018 (Ver: TEIXEIRA, Matheus; VARGAS, Mateus; CHAIB, Julia. Sistema Eleitoral é exaltado e ovacionado diante de Bolsonaro em posse Moraes no TSE. Folha de S. Paulo, [S. l.], 16 ago. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/08/sistema-eleitoral-e-exaltado-e-ovacionado-diante-de-bolsonaro-em-posse-de-moraes-no-tse.shtml>. Acesso em 18 fev. 2024).



modo a patrocinar ou estimular seus partidários a ataques contra oponentes, elogia-se atos significativos de violência política<sup>55</sup> ou medidas repressivas no passado ou em outros lugares do mundo. Com esse tipo de postura na tomada de decisões e no direcionamento econômico do país, é evidente que passa a ocorrer o aumento considerável das desigualdades econômicas e sociais, ao passo que a geração de riquezas na mão de poucos, em detrimento do empobrecimento de boa parte da população, provoca desemprego, miséria, fome etc.

*A gente precisa fazer um pacto social, nós precisamos ter o mínimo para todos. E agora esse governo Bolsonaro, a gente vê que não tem. As pessoas estão comendo osso<sup>56</sup>, isso só reforçou a minha vontade e a importância do Estado que está cada vez mais demonizado, [pelo discurso] que não pode ter Estado (Jader).*

Além da falta de interesse político pela diminuição das desigualdades, há um descaso com a formação das futuras gerações, ou melhor, há um descompromisso com a formação humana integral, pois é nítido o desejo de uma formação unilateral, descontextualizada e mecânica. Isso é revelado por meio de um tripé de políticas educacionais que dialogam com a retirada do papel do Estado, em um processo de privatização que, muitas vezes, é velado. São três as políticas em questão.

O *Homeschooling* é uma política em que as famílias (âmbito privado) se responsabilizam pela educação formal (âmbito público) dos seus filhos. O contexto da vida privada retira o direito dos estudantes ao convívio social, à pluralidade, à diversidade. Para Ghiraldelli (2019, p. 81), essa política significa que “a busca por encontrar uma bolha para as crianças é visível.”

Além disso, as *Escolas cívico militares* representam o braço armado do Estado. Está-se doutrinando para o cumprimento de ordens, a heteronomia, a defesa de um Estado que negligenciou as necessidades básicas das comunidades, para a

---

<sup>55</sup> Em diversas ocasiões o político cita Brilhante Ustra, condenado pelo crime de tortura durante a ditadura militar brasileira, como um “herói nacional” (Ver: BOLSONARO afirma que torturador Brilhante Ustra é um “herói nacional”. Veja, [S. l.], 8 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-torturador-brilhante-ustra-e-um-heroi-nacional>. Acesso em 18 fev. 2024).

<sup>56</sup> Jader se refere à reportagem veiculadas pela imprensa nacional em julho de 2021, que causou forte comoção na população, ao mostrar uma fila de pessoas aguardando para receber doações de ossos em um frigorífico em Cuiabá/MT, o que exemplifica os níveis de pobreza e extrema pobreza que o país se afundava (Ver: KRÜGER, Kátia; TC CENTRO AMÉRICA. Açogue tem fila para doação de ossos em Cuiabá para famílias carentes. G1, Cuiabá, 17 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/07/17/acougue-tem-fila-para-doacao-de-ossos-em-cuiaba-para-familias-carentes.ghtml>. Acesso em 18 fev. 2024).

constituição de um tipo de cidadania que, da mesma forma que a política supracitada, não dialoga com o respeito à diversidade. Segundo Daniel Cara (2019<sup>57</sup>), Bolsonaro tenta destruir a educação por dentro. Um meandro considerável na proposta das escolas cívico-militares é o de “colocar um policial na escola para segurar o professor e impedir a luta da categoria. Ele quer conter o desenvolvimento da educação para beneficiar o mercado financeiro, base do seu apoio”. Para o pesquisador, “Bolsonaro é na verdade o governo mais antipedagógico da nossa história”.

A política da *Escola Sem Partido* é parte do apoio ao Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, mas que teve reverberação a partir da segunda metade dos anos 2010, quando o país entre num *estado de exceção*<sup>58</sup>, em que acontecem “ameaças à educação pública, estatal, laica e gratuita, ao atentar contra a autonomia da escola e a liberdade de ensinar do professor, essa última expressa na seleção e organização do currículo escolar” (Almeida Neto; Silva, 2017, p. 262). Ainda, segundo os autores, “a pretensa neutralidade requerida pelo MESP revela o intuito de mal dissimular a produção social de identidades contida no currículo, tomando por naturais processos que são sociais e históricos, e de perpetuar a produção do mesmo e do idêntico, impedindo a constituição da diversidade e do múltiplo” (Almeida Neto; Silva, 2017, p. 272).

Além disso, com a ascensão de Bolsonaro no poder, uma série de políticas que favoreciam os jovens para a entrada no ensino superior foram desarticuladas, como a diminuição de bolsas de estudos do ProUni e o financiamento do Fies<sup>59</sup>. Ambos foram reduzidos, ao ponto de inviabilizar o acesso e a continuidade dos estudos de milhares de estudantes ao ensino superior., como exemplifica Rafaela:

*Eu tive de largar a faculdade em 2018, perdi minha bolsa, que eu tinha bolsa do ProUni. O Bolsonaro entrou e fez uma varredura nas bolsas. Foi um momento louco lá e aí depois disso, eu voltei para faculdade agora esse ano [2022], aí estou trabalhando [para pagar a faculdade] (Rafaela).*

---

<sup>57</sup> Entrevista concedida à UBES (Ver: “Governo Bolsonaro é anti-educação”, diz Daniel Cara. UBES, [S. l.], c2024. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2019/governo-bolsonaro-e-anti-educacao-diz-daniel-cara/>. Acesso em 18 fev. 2024).

<sup>58</sup> O *estado de exceção*, nos tempos atuais, passou de uma “medida provisória e excepcional”, e acabou se transformando em uma “técnica de governo” que tem ameaçado a ordem jurídica que alega proteger (Almeida Filho, Silva, 2017, p. 263).

<sup>59</sup> O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) é uma política de financiamento estudantil do Ministério da Educação para estudantes de graduação.

Isso demonstra que a história da educação no Brasil é cíclica. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 5.692/71) propunha o 2º Grau (atual ensino médio) com profissionalização compulsória, justamente para barrar o acesso, ao ensino superior, da classe trabalhadora. A reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017), tal como foi promulgada em 2017, com trajetórias diferentes conforme a *escolha* dos estudantes, a inclusão do inciso V no Artigo 36 da LDBEN Nº 9.394/96, com a quinta área do conhecimento, a formação técnica e profissional, coincide com a LDB do período militar. A militarização das escolas e o Movimento Escola Sem Partido rememoram a repressão do pensamento, típica do período ditatorial, e também se apresentam como retrocessos históricos de projetos conservadores de educação para a formação de um tipo de cidadania avesso aos processos de construção da autonomia, da libertação e da solidariedade humana, com vistas ao bem comum. O projeto de sociedade de Bolsonaro nos remete à frase célebre de Marx<sup>60</sup>: “A história se repete, primeiro como tragédia, depois como farsa”.

Os governos de direita têm a característica do *não-investimento* na educação enquanto formação integral. Especialmente, o governo Bolsonaro representou a retirada de direitos, dos sonhos e projetos dos jovens que poderiam querer investir em carreiras acadêmicas, por exemplo. Ao mesmo tempo, obrigou que as escolhas fossem de qualificar para entrar no mercado de trabalho, para garantir a sobrevivência.

*Daí eu posso citar vários colegas meus que têm uma trajetória muito parecida com a minha de estudar e continuar estudando e continuar estudando e daí o mercado de trabalho também facilita um pouco que a gente continue estudando, porque se for procurar emprego, não é muito fácil de arrumar<sup>61</sup>. Daí já falando pelos amigos do meu irmão, que são os ocupantes secundaristas, eles são um pouco mais tímidos em relação aos seus sonhos, são um pouco mais “pé no chão”, até por questão de muitos deles, por exemplo, terem que pagar a universidade ou aqueles que não optam por fazer universidade, optam por curso técnico, ter uma outra trajetória ou aqueles que fazem universidade acabam demorando um pouco mais para se formar e pelo fato de estarem pagando universidade também já perspectivar que aquela universidade tem que significar um emprego, senão não vai valer a pena ser feita (Pietro).*

---

<sup>60</sup> Ver: MARX, Karl. O 18 brumário de Luis Bonaparte. Fonte digital: Néelson Jahr Garcia. Versão para eBook. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 1947-2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

<sup>61</sup> Pietro se refere às carreiras de professores universitários, visto que, no ano da entrevista (2022), estava cursando doutorado em Ciências Sociais.

Essa desesperança foi causada na população em nome de um ideário conservador, para impedir que o país se transformasse conforme os preceitos do *comunismo*<sup>62</sup>, segundo falas descontextualizadas e desistoricizadas do então presidente da república, reiteradas vezes. Quanto a isso, ele sempre fazia alusão aos governos do PT, que nunca implementou e sequer pretendeu implementar esse regime de governo em questão durante os 14 anos que esteve no poder (2003-2016).

A desesperança causada pela diminuição das políticas sociais e a repressão à livre expressão e às mobilizações populares do governo Bolsonaro fizeram com que as pessoas fossem intimidadas para participar dos movimentos sociais, o que criou um clima de resignação na população.

*Acho que a gente teve grandes manifestações pelo #EleNão, mas depois do início do governo Bolsonaro a gente viu um recuo em estar na rua e eu acho que isso influenciou também (Lilian).*

O sentimento de indignação dos jovens durante as ocupações secundaristas de 2015 e 2016 foi, aos poucos, arrefecendo devido à repressão sentida pelos movimentos sociais. A hostilidade dos governos de extrema-direita, que infestaram o país após a eleição de 2018, como apoio ao governo Bolsonaro, tornaram inviável o cenário para que as manifestações de cunho democrático acontecessem.

*Eu não sei se seria tão pacífico fazer uma ocupação agora, no governo do Bolsonaro, quanto foi naquela época. Talvez seria bem mais [...], talvez teríamos sido muito mais reprimidos, de uma forma muito mais pesada agora, neste governo. [...] Porque o governo Bolsonaro é fascista, então isso influencia todos (Rafaela).*

Experiências da história recente do país apontam que a direita e o centro dos posicionamentos políticos representam pouco apressos aos valores progressistas, uma vez que trazem, em suas gêneses, perspectivas de diminuição/retirada do papel do Estado para com as políticas sociais, visto sua priorização das questões econômicas, dentro do espectro capitalista.

---

<sup>62</sup> Em um culto, no ano de 2022, Bolsonaro pede a Deus que “o Brasil não sofra as dores do comunismo” (Ver: BOLSONARO: "Peço a Deus que brasileiros não experimentem dores do comunismo". Correio Braziliense, Brasília, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/07/5022694-bolsonaro-peco-a-deus-que-brasileiros-nao-experimentem-dores-do-comunismo.html>. Acesso em 18 fev. 2024)

O governo Bolsonaro contribuiu para a desarticulação da luta de classes, dos movimentos sociais e de outras formas de organização que tentassem questionar ou pôr fim às amarras militarizadas, que davam sustentação a ele, como é possível perceber, a partir da perspectiva apresentada por Kelly:

*Tenho total noção de que o governo Bolsonaro me afastou da política, porque chegou um momento que virou assim, era só tu entrares nas redes sociais e ver as notícias, e pensar por que eu estou acordando às 7:00 da manhã para ir em reunião e nada mudar. Eu comecei a pensar muito e eu comecei a sentir muito isso, essa impotência, essa sensação de que nada adianta. Talvez uma desilusão política com a militância e isso foi me afastando, me entristecendo, por isso é uma coisa que eu sinto falta. Mas ser militante na era Bolsonaro virou quase que uma automutilação, porque o momento que a gente mais precisa disso é o momento que eu menos consigo (Kelly).*

O depoimento da jovem ex-ocupante secundarista revela o poder que as políticas têm de articular ou desarticular o povo para luta pelos seus ideais. As políticas do governo Bolsonaro provocaram mudanças substantivas nas pessoas e grupos, tanto no sentido de indignação, como de resignação.

*Eu pensava só no geral, no bem-estar comum. [...] Depois de tudo que aconteceu com o Bolsonaro, eu tento não pensar mais sobre isso, sou mais individualista nesse ponto (Jhon).*

Se criou um sentimento chamado *bolsonarismo* e esse sentimento, conforme Ghiraldelli (2019, p. 153-4), é um “não” às utopias. Para o filósofo,

Bolsonaro é aquele que cada esquina parece dizer: ‘Temos que escolher, ou menos direitos ou então desemprego’. É o eco do que dizia Margaret Thatcher: ‘Não há outra saída’. Era o neoliberalismo ou nada. O resultado disso foi o que temos no mundo: um capitalismo de pobres. Pobres por falta de recursos materiais e pobres de espírito.

### **3.2.4 Governo Lula (3): União e Reconstrução (e esperança)**

É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra que sou, e *não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas* (Saramago, 1998, p. 27).

O governo iniciado em 1º de janeiro de 2023 assumiu um país diferente daquele do início dos anos 2000, isto é, vinte anos se passaram. Desses, quatorze governados pelo mesmo partido. No entanto, a partir do ano de 2013, quando *o gigante acordou*<sup>63</sup>, modificou-se o cenário brasileiro, quando até os partidos políticos mais à esquerda faziam a crítica aos governos do PT, no sentido de que ele não havia cumprido as promessas de melhorias às demandas sociais a que historicamente se comprometeu. Essas pressões também contribuíram para o enfraquecimento do governo e, então, favoreceram as articulações para o golpe de 2016, como pontua Pietro:

*E talvez uma característica que possa ser útil, e que vale a pena dizer, é que trazendo um pouco a minha geração [anos 2000], que entra na universidade, se coloca à esquerda, e muito se colocaram à esquerda dos governos do PT. E eu quando me constitui como militante político, eu me coloquei numa organização que fazia críticas ao Lula, críticas aos governos do PT. [...] Eu acho que essa geração que veio depois, ela já pegou um ciclo de lutas mais favorável, que coloca que elas se identificam muito com os governos do PT e com as políticas educacionais do governo do PT (Pietro).*

Ao vislumbrar o cenário dos anos que antecederam as eleições de 2022, parte da população mais pobre teve a percepção de que os governos progressistas, mais identificados com as demandas das camadas mais desfavorecidas econômica e socialmente<sup>64</sup>, traziam em suas campanhas políticas e práticas as defesas de aumento de investimentos no setor público. Isso ocasionou uma significativa adesão da população à campanha de Lula naquele ano.

Pesquisas apontaram, durante o período eleitoral, os perfis dos eleitorado dos dois principais candidatos<sup>65</sup>. É possível perceber que o eleitorado mais jovem (16 a 24 anos), especialmente das camadas populares, teve preferência pelo candidato progressista. Isso pode ser observado no depoimento de Pietro:

*É que não é o normal na história do Brasil. Então acho que agora essa geração passou em menos tempo por mais processos políticos a ponto de ter essa noção de perspectiva que vale a pena defender aquele projeto. Eu acho que não é à toa, por exemplo, que se a gente*

---

<sup>63</sup> Slogan utilizado pela grande mídia e movimentos sociais, como o MBL, nas Jornadas de Junho de 2013.

<sup>64</sup> Lula ganharia no 1º turno entre mais pobres e menos escolarizados (poder360.com.br) Acesso em: 29 mar. 2024.

<sup>65</sup> Lula chega à eleição com vantagem em grupos majoritários, como mulheres, pobres, pretos e católicos; Bolsonaro vai melhor entre mais ricos e evangélicos (infomoney.com.br) Acesso em: 29 mar. 2024.

*for ver a divisão de votos Lula/Bolsonaro, se a gente pegar por faixa etária, os jovens, de uma maneira geral, estão completamente aliados ao Lula. São poucos os jovens, sobretudo de classe média alta, que estão associados ao Bolsonaro (Pietro)*

A eleição do governo Lula representou uma disrupção após o golpe de 2016, que, na verdade, foi uma continuidade da regra dos quinhentos anos da história pregressa do Brasil, representada por uma elite masculina, branca e conservadora. Contrariando os discursos do candidato à reeleição da extrema-direita, que disputou o segundo turno das eleições presidenciais em 2022, o Brasil não se transformou em um país *comunista*<sup>66</sup> a partir de 1º de janeiro de 2023, mas o candidato eleito revogou, em seus primeiros dias de mandato, uma série de decretos, dentre eles, os que ampliavam o acesso às armas de fogo; o do sigilo de cem anos às informações dos gastos governamentais que deveriam ser de domínio público; de apoio à mineração; da desobrigação das escolas regulares de garantirem o acesso aos estudantes Pessoas com Deficiências (PcDs) a turmas regulares da educação básica<sup>67</sup>; além de outros decretos que haviam extinto diversos colegiados da administração federal, cujo intuito democrático era a participação da sociedade civil.

A reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017) é umas das políticas educacionais mais criticadas pela academia e sociedade civil e foi objeto de discussões no ano de 2023. Conforme Mônica Ribeiro da Silva (2023, p. 12): é preciso superar os problemas do “velho ensino médio”, marcado pela fragmentação e hierarquização do conhecimento. E é preciso superar, também e com urgência, os reducionismos e simplificações decorrentes do chamado “Novo Ensino Médio” que aprofunda o fracionamento do conhecimento escolar, insere conteúdos sem qualquer potencial formativo e aprofunda as desigualdades sociais, educacionais e escolares.

Em outubro de 2023, o governo enviou, para a Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) Nº 5.230/2023, em que se redefiniam algumas pautas fortemente criticadas na reforma do ensino médio, após consulta pública e debates em diferentes âmbitos acadêmicos e políticos. Em princípio, a proposta alteraria a carga horária e

---

<sup>66</sup> Em discurso, Bolsonaro chama Lula de 'capeta que quer impor o comunismo' - 13/09/2022 - UOL Eleições Acesso em: 29 mar. 2024.

<sup>67</sup> DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Ver: BRASIL. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em 18 fev. 2024).

os componentes obrigatórios do currículo e os chamados itinerários formativos. O presidente da Câmara dos Deputados, Artur Lira (PP), designa, como relator do PL, o deputado Mendonça Filho (UNIÃO-PE), que foi Ministro da Educação durante o governo Temer, no período da implementação da reforma em 2016 e 2017, o que sugere mais embates nas disputas pela redefinição da reforma.

O Projeto de Lei tramita em regime de urgência nas casas legislativas, mas não foi votado em tempo hábil em 2023, de modo que suas discussões ficaram para o ano seguinte. Não há garantias de que as mudanças sugeridas no PL aconteçam, nem de que o governo Lula lute com afinco para tais mudanças. Entretanto, o que fica evidenciado nesse processo é que os governos de cunho mais progressista tendem a abrir espaço para a participação popular, bem como lidam com a pluralidade e diversidade de uma maneira madura, pois um de seus pressupostos é a defesa da democracia. Como define o entrevistado Lucas:

*Porque na verdade tem a ver com uma disputa ideológica no fundo, porque falar de esquerda hoje [2022] vira quase um crime no Brasil. Então é um tema complexo assim, eu acho que, inclusive, a volta do Lula é para permitir um novo grau de possibilidade de organização política. Porque você vê, as mobilizações, no próprio 2013, elas aconteceram no governo de esquerda assim. 2013 é uma ampla discussão do que foi, etc. Mas hoje, a gente desde 2017 tem um impedimento da discussão política no Brasil, uma interdição do debate político. Acho que é importante retornar, antes de tudo, a possibilidade de debater política, a partir disso a gente começa a discutir os métodos de organização, táticas de luta, enfim, avanços também em outras áreas (Lucas).*

Também é perceptível que o governo Lula, nesse primeiro ano do seu terceiro mandato como presidente da república brasileira, demonstra indícios de que as políticas sociais, com vistas à melhoria das condições de vida da população, serão prioridades do seu mandato, enquanto um importante gestor público e estadista mundial, para unir, reconstruir e esperar<sup>68</sup> dias melhores para o país.

---

<sup>68</sup> Utilizamos-nos do verbo freireanos “esperançar” no sentido atribuído pelo importante teórico brasileiro de esperança, não como uma espera vã, mas a esperança que se levanta, luta e muda.



#### 4 GESTÃO ESCOLAR E SUAS INTERFACES COM AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

E os marinheiros, perguntou ela [a mulher da limpeza], Não veio nenhum, como podes ver, Mas deixaste-os apalavrados, ao menos, tornou ela a perguntar, *Disseram-me que já não há ilhas desconhecidas, e que, mesmo que as houvesse, não iriam eles tirar-se do sossego dos seus lares e da boa vida dos barcos de carreira para se meterem em aventuras oceânicas, à procura de um impossível, como se ainda estivéssemos no tempo do mar tenebroso, E tu, o que lhes respondeste, que o mar é sempre tenebroso, E não lhes falaste da ilha desconhecida, Como poderia falar-lhes eu duma ilha desconhecida, se não a conheço, Mas tens a certeza de que ela existe, Tanta como a de ser tenebroso o mar [...]* (Saramago, 1998, p. 39).

A gestão escolar é um tema central para entender as nuances da escola. Enquanto uma posição política dentro do quadro que se desenha a formação humana, os gestores escolares, aqui entendidos com diretor e vice-diretores, ocupam espaço privilegiado tanto na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, quanto nas definições administrativo-burocráticas da instituição. Sendo, ainda, porta-vozes do Estado e mediadores das relações sociais e interpessoais que, em última instância, confluem para a construção da cidadania e da formação política.

As concepções de educação que permeiam a escola reverberam na forma como os gestores escolares redefinem, reorganizam e ressignificam tanto as políticas educacionais estatais, quanto as práticas de rotina escolar que a comunidade escolar vivencia diariamente. Quanto mais arraigado e conservador é o posicionamento do diretor, menos ele quer dividir o poder de decisão com a comunidade escolar (professores, funcionários, estudantes, responsáveis e comunidade local), mais ignora o contexto social em constante transformação e os componentes culturais que constituem esse novo sujeito em formação, de modo a defender o aprendizado passivo dos estudantes, frente ao que é ensinado pelo professor, “ignorando a forma com que os componentes da cultura são incorporados na personalidade dos sujeitos e a necessidade do envolvimento do tripé educador-educando-cultura nesse processo” (Paro, 2014, p. 48-9).

A educação tradicional forma para a conservação, para a conformação dos sujeitos frente à realidade. São resquícios de um período denso e tenso da história do Brasil, em que a ditadura militar dominou o país, entre 1964 e 1985, e impôs um

regime de exceção, em que o referido modelo político retirou direitos e moldou sujeitos concordatos, dóceis e de fácil manipulação.

É importante ressaltar que os profissionais, que hoje trabalham nas escolas, são as crianças e jovens de décadas anteriores que foram educados por seus professores, que viveram suas escolarizações durante o regime militar. A educação escolar tem um significado muito forte na vida das pessoas. Os exemplos da infância e adolescência seguem os sujeitos durante a vida e a desconstrução de paradigmas é um trabalho de longo prazo.

Por isso, a concepção de educação progressista significa uma quebra paradigmática. Uma forma de conceber a formação humana emancipatória, que amplia o escopo de atuação e participação na escola e na sociedade. No Brasil, essa concepção pode ser observada a partir de um esforço de lutas dos intelectuais da esquerda e dos movimentos sociais nas disputas pelo retorno do regime democrático, em meados dos anos 1980.

Embasada nos princípios legais da Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, a gestão democrática da escola pública é um avanço na nossa história recente, após longo período de regime ditatorial. Ela representa uma rica possibilidade de abertura para a construção de espaços de diálogo, dissenso e novos consensos, que considera os contextos sociais, políticos e econômicos em níveis micro e macrossociais.

#### 4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES

*Já acreditava que estávamos fazendo democracia. Pegamos o PPP da escola, porque depois eu aprendi quando entrei na faculdade, que estudei o que é um PPP de verdade. Na época só tinha um contato superficial e na entrada, uma frase do Paulo Freire. A gente repetiu o PPP pro diretor toda vez que ele vinha pedir para parar a ocupação, que não tinha necessidade, que a gente podia resolver de outra forma, mas era o jeito que a gente tinha se organizado e que a gente ia conseguir, tivemos uma tomada de consciência e eu me agarro que 2016 mudou a minha vida, que foi uma tomada de consciência (Wagner).*

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática passa a ser importante pressuposto legal a ser respeitado e desenvolvido na escola pública, mesmo sem as devidas regulamentações, que foram construídas nos âmbitos

estaduais e municipais, no decorrer dos anos que se sucederam, de acordo com as ressignificações, interesses, disputas que as concepções de gestão e democracia suscitam.

A LDBEN Nº 9.394/96 foi promulgada após sete longos anos de tramitação entre as casas legislativas, após fortes embates entre projetos distintos de sociedade (VIEIRA, 2008). Na lei maior da educação, a gestão democrática é citada como *princípio da educação nacional*<sup>69</sup>, de maneira genérica, ampla. Em 2 de agosto de 2023, a legislação foi alterada e passou a vigorar com o seguinte texto: Art. 3º, Art. 3º, VIII – gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023).

É evidente que a mudança do texto da lei corrobora o entendimento da forma como as concepções de gestão e democracia são reinterpretadas à luz dos interesses governamentais do período em que foram construídas. Com a abertura política que o período ensejava, a descentralização das decisões, característica dos períodos democráticos, é levada a termo, no sentido de responsabilizar os entes federados pela criação de legislação própria, seguindo seus pressupostos teórico-práticos, o que provocou reinterpretações e ressignificações de gestão democrática à revelia dos governantes estaduais e municipais.

Na mesma legislação, de modo sucinto, a gestão democrática é citada novamente no Art. 14, e trata da definição das normas específicas que cada sistema de ensino deve definir, conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas (inciso I) e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (inciso II). Embora relevantes, os princípios elencados não representam significativos avanços para que a democracia seja levada a termo dentro da escola pública. Seriam necessários mais instrumentos que ensejassem a participação cidadã na definição dos rumos da escola, para além da democracia representativa, tal como temos hoje.

O artigo 14 também sofreu alterações em 2023, as quais podem ser considerados avanços, no sentido de instituírem e ampliarem o escopo de participação, pois preveem a construção de Fóruns de Conselhos Escolares, e

---

<sup>69</sup> Art. 3º, VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

especificam membros dos conselhos, princípios e representantes dos Fóruns. A partir disso, a legislação tem o seguinte texto:

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV – pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V – membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – democratização da gestão; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – democratização do acesso e permanência; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – qualidade social da educação. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023).

Embora o momento vivido pelo país possa inspirar maior esperança do campo alinhado às pautas progressista, os limites colocados por uma cultura atrelada às relações de mando e submissão são vivas na realidade escolar, pois são frutos de uma tradição coronelista, paternalista e escravagista que permeou a história do Brasil. Essas características são típicas de uma gestão privada, em que a centralização das decisões é a regra e os interesses individuais se sobrepõe aos coletivos.

A lógica privatista é sustentada pelo sistema capitalista de mercado e a atuação do Estado empresarial (Dardot; Laval, 2017) assume essa premissa, convertendo os princípios de justiça social em modelos de competitividade e individualismo. A escola não escapa dos determinantes políticos, econômicos e sociais e culturais, visto que

está situada dentro da sociedade de classes e, ao mesmo tempo, pode ajudar a construir e reconstruir esta lógica ou subvertê-la.

Os sentidos dados para a escola na sociedade capitalista, tornaram-na funcional ao modelo de desenvolvimento e à abertura histórica à iniciativa privada, inicialmente, por meio da igreja católica. Além disso, eles contribuíram com a disseminação do discurso do senso comum, de que os serviços privados têm melhor qualidade de insumos e processos que os públicos. Em parte, essa defesa está ancorada em uma realidade da falta de investimentos governamentais, que, conseqüentemente, provocam precarização da promoção de serviços públicos de qualidade para a população.

Camadas mais abastadas da população investem na formação dos filhos, elegendo as escolas privadas para sua escolarização. Essas introjetam subliminarmente a lógica que exclui e separa *os têm mais dos que têm menos*.

*Quando eu estudava em escola privada [com bolsa de estudos], eu tinha professores que falavam para os alunos que o Barbosa [colégio estadual] formava funcionários e o Gensa [escola privada] formava patrões. Eles falavam isso pra criança de 10 anos, que eles iam ser patrões dos coleguinhas [da escola] do lado, então acho que isso me marcou muito. Isso pesa muito, porque eu não me identificava com os meus colegas, então eu sentia como se estivessem falando de mim (Sandra).*

Forma-se, então, para a manutenção das desigualdades, como se a escola pública não tivesse condições de formar pessoas capacitadas para exercer funções intelectuais na sociedade, como defende Gramsci (1978, p. 137): “a tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”.

O movimento social das ocupações secundaristas no RS, ocorrido em 2016, pode exemplificar a tomada de consciência dos jovens ocupantes das escolas públicas e o fortalecimento do engajamento cidadão, em uma relação dialética, em que os estudantes construíram e foram construídos pelo movimento estudantil.

É evidente a percepção de que os sujeitos em/do movimento apresentavam um desejo de experienciar as ocupações secundaristas e de buscar melhores condições de vida. Assim, entendiam que, por mais limites que a escola pública oferecia, ainda era um dos poucos espaços de esperança que vislumbravam. A escola pública civiliza e humaniza.

Por ser um fato novo, inédito e “não-dito” na história do país, grande parte dos gestores escolares e uma parcela considerável de professores tenderam a não apoiar, e até a oprimir o movimento estudantil, por sua notoriedade e significância, aliados ao “*clima hostil*”<sup>70</sup> instaurado no país desde os anos precedentes às ocupações.

A gestão do movimento e a democracia eram exercidas na prática, no sentido de tomada de decisões para o bem comum, da coletivização das decisões e da possibilidade de abertura ao diálogo, o que presume dissensos e a busca de consensos, com vistas ao aprimoramento das demandas do público atendido na escola estatal.

A gestão das ocupações era coletiva e autônoma. Não havia um líder ou grupos de influência externo que definissem as rotinas ou os rumos do movimento. Os preceitos da democracia, enquanto decisões para o bem comum, eram a tônica das ocupações secundaristas. A gestão democrática, exercida na prática das ocupações, favoreceu o movimento de construção da cidadania crítica experienciada pelos estudantes secundaristas, além do reconhecimento dos limites e avanços que a capacidade de negociação política promove. Elucida-se o fato de os estudantes confrontarem a fala do diretor da escola com o que o Projeto Político Pedagógico trazia, de construção da cidadania, a relação teoria/prática, a construção da autonomia das escolhas coletivas, o exercício do diálogo e a forma pela qual os estudantes construíram alternativas, tanto de gestão do movimento estudantil, como de negociação política institucional e governamental.

Ainda que as escolas públicas tenham vieses conservadores em suas culturas, mediados pelos contextos políticos, econômicos e sociais, muitas vezes, não dialogam com as demandas dos jovens. Embora haja uma cultura impregnada de *não mudança*, acredita-se na possibilidade de busca de estratégias de abertura democrática dentro da estrutura escolar e, conseqüentemente, do

*avanço da consciência política [que] a escola proporciona para a gente*  
(Lucas).

#### **4.1.1 O Papel do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar nas Ocupações**

---

<sup>70</sup> Citado pela entrevistada Janaína.

As duas instâncias da gestão democrática legalmente instituídas tiveram papéis e relevâncias diferentes na dinâmica das ocupações secundaristas. Enquanto o Grêmio Estudantil ocupou destaque no cenário do movimento, em que era o propulsor, organizador e dinamizador daquela realidade nas escolas, o Conselho Escolar, mesmo constituído por todos os segmentos da comunidade escolar, não teve uma atuação consistente, enquanto instância da gestão. Foi perceptível a atuação pontual do gestor escolar, geralmente, no sentido de colocar limites para a atuação dos estudantes das ocupações, bem como casos pontuais de participação dos conselheiros escolares, imbuídos das suas funções de gestão, que tentavam frear o movimento estudantil, como veremos a seguir.

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa da gestão democrática legítima e sua atuação no período das ocupações secundaristas teve centralidade na organização e/ou dinamização do movimento estudantil. Foi uma força política dentro da escola e deixou um legado de participação cidadã e formação política dos jovens.

Nas escolas em que não havia grêmio estudantil instalado, as ocupações secundaristas foram propulsoras da criação desse importante instrumento democrático, reivindicatório, de divisão de poder e de coletivização das decisões. Em algumas escolas, o colegiado foi articulado a partir das ocupações, constituindo-se dentro do movimento. Em outros espaços, a decisão de ocupar, a organização do movimento estudantil e as definições internas foram articuladas pelos Grêmios Estudantis já constituídos.

Em alguns casos, a atuação e manutenção do grêmio estudantil nas escolas pós-ocupações fortaleceu o grupo de estudantes, enquanto classe que merece respeito, valorização e é o motivo pela qual a instituição escolar existe. Os jovens, ao terem voz desde cedo em suas formações políticas, garantem que o processo de politização e construção da autonomia se consolide.

Ainda que, nas escolas em que já havia o colegiado antes das ocupações, a tendência tenha sido de continuidade (Groppo *et al.*, 2017), naquelas em que o movimento estudantil passou a existir durante o movimento, por não estarem tão fortalecidos, houve maiores dificuldades de se estabelecer com vínculo forte depois de 2016.

O contraditório também faz parte da constituição do Grêmio Estudantil: em uma das escolas, alguns alunos relataram que o órgão colegiado era atuante há alguns anos. Já outros entrevistados da mesma instituição sequer sabiam da sua existência

na escola. Uma das possíveis razões para o fato é o de que a atuação do grêmio estudantil, geralmente, tinha maior aderência no diurno, em função dos contextos de trabalho que os alunos do noturno se inserem, como jornadas de trabalho extensas, o que inviabiliza suas participações no movimento estudantil. Isso reflete também, em última instância, a falta de diálogo e publicidade dada ao movimento estudantil dentro da própria escola, o espaço de fala e a voz que os jovens poderiam ter desenvolvidos, inclusive, como parte do currículo escolar.

Os jovens demandam novas formas de aprender, objetos dos conhecimentos mais alinhados às necessidades daqueles sujeitos, em fase de transformações físicas, psicológicas e de sociabilidade. No entanto, as propostas de ressignificação do currículo escolar construídas pelo grêmio estudantil nem sempre são bem-vistas ou aceitas pelo grupo de professores e gestores escolares, pois elas *desvirtuariam* o curso *normal* dos processos de ensino, dentro de uma concepção tradicional de educação, desconsiderando que os processos de aprendizagens hoje ocorrem por meio de novas mediações, inclusive, tecnológicas.

O grêmio estudantil, sempre que possível, proporcionava atividades que ressignificavam os currículos, para além das formas de ensino tradicionais:

*E através do Grêmio a gente organizava, então: “Vai ter aula de tal coisa! Vamos fazer um clube do grêmio sobre isso!”, e aí se tornava mais divertido para a própria galera que estava lá (Valentina).*

Ressignificam o aprender e provocam professores e gestores a pensarem em novas formas de ensinar. Paro (2014, p. 70) afirma: “o exercício do poder, como parte inseparável da construção da autonomia na sua formação cidadã, é parte inseparável da educação escolar”. Então, para que a educação reflita os pressupostos da democracia, é preciso que toda a comunidade escolar esteja engajada na sua consolidação.

Historicamente, há resistências das gestões escolares em relação à instituição/atuação do grêmio estudantil nas escolas, desde delegação de um espaço físico para o movimento, até respeitabilidade que o órgão colegiado merece, na construção de canais de diálogo horizontalizados com as demais instâncias escolares. É possível perceber isso a partir da fala do estudante Wagner, quando ele reflete sobre o órgão colegiado exercer papel importante na dinâmica escolar, ao passo que, como



entidade representativa dos estudantes, o órgão tem voz e a faz valer na busca de seus interesses, como segue:

*Estive parando para pensar que temos um problema institucional, um desestímulo, que haja grêmios estudantis, parece que isso assusta alguns diretores, algumas pessoas na secretaria de educação” (Wagner).*

Os possíveis motivos para tal postura intransigente dos gestores diz respeito à divisão do poder e à coletivização das decisões, que, levada a termo, é algo complexo e denso e exige o exercício de uma postura democrática, o que muitos não estão dispostos a fazer para a manutenção do monopólio das decisões, geralmente, unilaterais e individualizadas.

Como grupo importante e, muitas vezes, estruturante das ocupações, o colegiado dos estudantes arcou com grande responsabilização antes, durante e depois do término do movimento, bem como foram, muitas vezes, taxados negativamente por exercerem papéis de destaque, pois, segundo um dos ocupantes atuantes no grêmios estudantis, os jovens foram culpabilizados pelo não cumprimento do calendário escolar, o que levou Fabrício a afirmar que:

*uns professores culpavam a gente, achavam que a gente tinha parado a escola por mês e, por uma coisa dessas, a gente sentiu muito (Fabrício).*

A atuação do grêmios estudantis durante as ocupações secundaristas teve uma relevância importante. Ao mesmo tempo que se constituíram, consolidaram e/ou se fortaleceram durante o movimento, promoveram a autoformação e a formação de seus pares, o que significa um avanço em relação à construção de uma nova sociabilidade dos jovens, muito mais conscientes e atuantes nas suas realidades sociais. O que nos leva a acreditar que as ocupações secundaristas, dentre tantas mediações, tiveram os grêmios estudantis das escolas, como importantes agentes para suas consolidações, como movimento social que contribuiu para a formação política de um grupo significativo de jovens do ensino médio, naquele período particular da história. E, por meio da contribuição desse colegiado, houve o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais que o governo estadual do RS propunha.

Já os conselhos escolares, representados pelos cinco segmentos da comunidade escolar, ainda que tenham uma relevância legal importante, muitas vezes, acabam legitimando as decisões já tomadas pelos gestores escolares. Isto é, deixam de contribuir com seus posicionamentos e concepções de mundo e de educação que poderiam trazer novos olhares para a realidade da escola pública.

Nas ocupações secundaristas de 2016, no RS, as instâncias representativas dos pais do conselho escolar, em algumas realidades, colocavam-se em favor dos gestores escolares e contra o movimento estudantil e, por terem certa abertura de participação na rotina escolar, interferiram, inclusive, na opinião pública e na repressão aos jovens participantes das ocupações.

Sandra descreve a atuação da conselheira escolar na sua escola:

*E tinha uma mulher. [...] Eu não sei o que ela era. Eu não sei se ela era secretária, sei lá. Eu sei que ela ameaçava botar polícia lá dentro, sabe?" [...] Eu sei que chegou de manhã essa mulher, que ela era importante assim sobre as ocupações, sabe? E daí ela entra na escola. Ela queria falar e ela queria que eu acabasse com a ocupação como se eu fosse a "rainha" da ocupação. Agora acabou a ocupação! Só que ela vem falar comigo. E a minha mãe chega. Minha mãe sempre apoiou, sabe? Só que a minha mãe, obviamente, tinha medo. Mas ela sabia, ela conheceu todo mundo e sabia que ninguém lá era delinquente! E daí eu estava muito cansada. E ela foi falar com a minha mãe. Eu nem notei isso. Depois, a minha mãe veio super nervosa, falando que essa mulher ficou falando coisas do gênero assim: "A gente não quer que a tua filha apanhe de policial, né? Porque os policiais podem notar que ela participou". Mas a única maneira do policial entrar ali era se ela deixasse, ela metesse esses policiais ali. Então, eu tinha 17 anos! Minha mãe, eu imagino que deve ter ficado apavorada, porque é um monte de criança. Então eu acho que essa maneira de eles ameaçarem" (Sandra).*

Em entrevista com o ocupante da mesma escola, Wagner, houve a confirmação de que a pessoa em questão é mãe de um estudante e representante dos pais no conselho escolar. Segue o trecho:

*E havia uma moça, representante dos pais do conselho, ficava nos desestimulando a continuar a ocupação, ia com outros pais, fazer terror psicológico (Wagner).*

O alinhamento de intenções e atuação dos conselheiros escolares e gestores escolares fortalece a ideia de que há certa complacência e legitimação entre os entes e a falta de diálogo com os estudantes, sejam os integrantes do Grêmio Estudantil,

sejam os demais ocupantes, o que proporciona clima de insegurança e instabilidade ao movimento estudantil.

#### **4.1.2 A Gestão Escolar e a Gestão da Sala de Aula Frente às Ocupações**

Os termos gestão e administração são entendidos como sinônimos, no sentido atribuído por Paro como “atividade racional de recursos para a realização de um fim” (2015, p. 18). O fim é a educação humana integral, mediada pela escola, que deve, em grande medida, contribuir para a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, assim como trabalhar no sentido da construção e consolidação da cidadania entre os sujeitos que devem fazer valer esse direito constitucional.

Nesse sentido, o administrador/gestor/diretor exerce um papel importante na definição e organização da escola, mesmo que não seja o único responsável ou *culpado* pelos problemas que afetam a escola, que podem estar ligados tanto às limitações pedagógicas de ensino e aprendizagem, como administrativas, ou ainda da gestão do sistema.

Nas ocupações secundaristas de 2016, a atuação dos diretores merece ser analisada à luz do pensamento crítico (Paro, 2015), pois estes fizeram críticas intensas ao movimento estudantil, desarticulando o que foi possível. Assim como parte considerável dos professores que, ao organizarem as gestões das suas salas de aulas, mantiveram-se as posturas de indiferença frente ao que se propunha nas ocupações, de maneira a relativizar os conhecimentos provocados a partir daquela experiência.

Para Vitor Paro (2001), as relações sociais no campo da gestão escolar precisam ser envoltas em um ambiente de cooperação. Se se deseja uma educação democrática, os meios utilizados para tal precisam, necessariamente, ter coerência com os preceitos defendidos, ou seja, não é possível a construção de uma sociedade democrática, mediada por relações autoritárias, de mando e submissão. Dessa forma, o envolvimento (ou não) dos profissionais da educação são elementos-chave que precisam ser analisados, pois, ao se considerar que o entendimento e o engajamento dos sujeitos a um movimento social, pode ser um dos definidores dos seus resultados.

#### 4.1.2.1 O Diretor da Escola como Guardião da Ordem Institucional

Como responsável legal pelo ordenamento da instituição, o gestor escolar toma para si uma grande responsabilidade pelo andamento da dinâmica administrativa e pedagógica da escola. Fato, esse, que o torna a figura central no enfoque que se dá na tomada de decisões de cunho prático às definições da mantenedora, que repercutem, em última instância, na formação dos estudantes.

Em uma sociedade mediada por relações de mando e submissão, a figura do diretor, em certa medida, não foge dessa lógica, pois ela detém o poder de direcionar os rumos das relações sociais da escola. Além disso, o diretor pode utilizar, muitas vezes, formas autoritárias de condução da dinâmica escolar. Essa concepção autocrática diverge da gestão democrática, em que o diretor escolar utiliza da sua autoridade para mediar “a concordância livre e consciente das partes envolvidas” (Paro, 2015, p. 105). Ainda, segundo o autor:

Toda negação dessa condição democrática de autoridade, deve ser interpretada como autoritarismo, que é o modelo predominante na prática de nossas escolas. Nestas, o tipo de autoridade que costuma prevalecer é uma em que, quer na coordenação do esforço humano coletivo exercida pelo diretor, quer nos processos de produção pedagógica, supõem-se obediência às ordens resultantes de um poder externo, cujas normas de procedimentos foram estabelecidas sem a participação ou concordância dos que devem obedecer (Paro, 2015, p. 106).

Ocorre que, durante as ocupações das escolas gaúchas, em 2016, as decisões dos gestores foram ao encontro de pautas conservadoras do governo estadual e, em certa medida, antidemocráticas. A utilização de práticas repressoras e não dialógicas comprovam os limites que a busca por uma educação baseada nos princípios da gestão democrática enfrenta para se consolidar no *chão da escola*.

O respeito às construções autônomas dos estudantes é basilar para os princípios de uma educação que se pretende democrática. No entanto, é evidente que gestores escolares que estejam mais preocupados com uma *pseudo* ordem não deixam de se utilizar de *discursos conciliadores (pelo alto) ou até repressores* para resolver as demandas que surgem. Nas ocupações secundaristas, o exercício da democracia pode ser constatado a partir do relato de Wagner:

*A gente repetiu o PPP pro diretor toda vez que ele vinha pedir para parar a ocupação, que não tinha necessidade, que a gente podia resolver de outra forma, mas era o jeito que a gente tinha se organizado e que a gente ia conseguir, tivemos uma tomada de consciência e eu me agarro que 2016 mudou a minha vida, que foi uma tomada de consciência (Wagner).*

Nesse sentido, é evidente que os jovens, na busca da construção de suas autonomias, criam estratégias de atuação, que, em certa medida, questionam a ordem vigente, ou seja, afirmam-se sujeitos com posicionamentos, não necessariamente convergentes com os que detém o poder, seja na gestão escolar, seja na gestão pública. Paro rememora Gramsci, ao defender que:

só há democracia se os cidadãos que a constituem podem, pelo menos, ter aberta a possibilidade de serem também governantes. Ser governante, nessa concepção, não implica necessariamente ter um cargo formal de governante, mas exige que o cidadão se integre num todo social para o qual ele contribuiu com suas ações, opiniões e participações em múltiplas esferas da sociedade, onde são levados em conta seus interesses e sua vontade manifesta (Paro, 2001, p. 119).

Democracia também se ensina na prática, na vivência. No momento em que o gestor da instituição realiza ações autocráticas, que não dialogam com os preceitos democráticos, fortalece-se a formação heterônoma, acrítica e conservadora dos sujeitos que ali deveriam estar se constituindo em um movimento inverso, de formação para a cidadania, para o diálogo, as trocas, as divergências e convergências, típicas de uma democracia, como define Paro: “a democracia como o processo pela qual se conjugam esforços para a realização dessa convivência contraditória e, ao mesmo tempo, imprescindível à realização da liberdade humana” (2001, p. 118).

A luta foi a marca das ocupações secundarista no RS: desde o apoio às causas dos profissionais da educação, até as críticas às políticas educacionais em pauta na Alergs, contra o autoritarismo das gestões públicas e escolares, além da própria luta pela sobrevivência das ocupações, como os subsídios mínimos para manutenção do espaço designado para as manifestações juvenis. Certos gestores agiram no sentido de impedir ou dificultar a utilização dos espaços da escola para tal, como contam os ex-ocupantes:

*Para que a gente conseguisse ter acesso a um fogareiro para cozinhar alguma coisa lá dentro, a gente conseguiu o contato com os*

*professores que convenceram o diretor a abrir o refeitório para a gente” (Pietro).*

*A escola nunca ajudou, não liberou espaço, nunca nos deu acesso a nossa própria documentação, era tudo muito tutelado a ação do grêmio. Vimos a oportunidade de ir além da institucionalidade, porque não havia diálogo naquele momento com o conselho escolar, direção (Wagner).*

Entretanto, havia exceções e nem todas as gestões escolares se negavam ao diálogo. Havia quem fosse mais acessível, quem criava estratégias de diálogo com os jovens ocupantes da escola, algumas vezes, como aproximação de professores que intermediavam as negociações entre gestão escolar e estudantes. Miguel foi apoiador dos estudantes em uma das escolas ocupadas e teve um papel importante, delegado pela diretora da escola, pois atuava como estagiário do curso de licenciatura em História e fez a intermediação de interesses:

*Na medida que a ocupação começa, a diretora da escola vendo como lidar com a situação, resolveu me envolver mais com o processo, sabia que eu poderia ser uma ponte de diálogo e sugeriu que eu participasse diretamente nesse intercâmbio entre os estudantes e o corpo docente (Miguel).*

Em outras situações, o movimento era contrário: os poucos professores que apoiavam/participavam com os estudantes do movimento estudantil, eram rechaçados pelas gestões escolares e até colocados à disposição da Seduc/RS para ocuparem vagas em outras escolas. Uma espécie de *perseguição política* camuflada, que também explica, em certa medida, a baixa aderência da maioria dos professores ao movimento estudantil, pois grande maioria dos gestores escolares não apoiavam os ocupantes secundaristas. E isso também influenciou os professores a manterem certa neutralidade, isto é, a não apoiarem ou atuarem apenas indiretamente com os estudantes.

Cooptados pelo poder do Estado (Cury, 2002), parte considerável de gestores (e, talvez por consequência, de professores) não apoiaram e até rechaçaram o movimento estudantil de 2016, desconsiderando que as ocupações, iniciadas em maio de 2016, ocorreram em apoio à greve promovida pelo Cpers Sindicato, em que a principal pauta era o atraso e o parcelamento dos salários dos professores pelo governo Sartori.

É importante pontuar que algumas decisões tomadas pelas gestões escolares podem soar como contraditórias. Ao mesmo tempo que se colocavam como democráticas, com professores que intermediavam o diálogo entre as esferas envolvidas, houve demérito com as produções/marcas/memórias deixadas pelas ocupações no espaço escolar, como foi exemplificado pelo apoiador Miguel:

*Uma situação vivenciada na própria escola, os estudantes pegaram o muro dentro da escola e fizeram uma pintura muito bonita, um grafite que simbolizava a ocupação e uma das primeiras ações do colégio, no retorno às aulas, foi tirar o grafite que não tinha nada de ofensivo, era um desenho dos estudantes que marcava aquele momento. Então isso já dá um pouco do tom e que era um muro tradicionalmente pintado, isso eu sei por que estudei no colégio e tradicionalmente pintava aquele muro e foi o que os estudantes fizeram, mas como era uma memória da ocupação, por decisão da equipe diretiva, ele saiu (Miguel).*

Há um desestímulo à participação dos estudantes na gestão da escola, na medida em que eles não são consultados nos momentos de tomada de decisões. As intransigências dos gestores escolares, que aconteceram durante as ocupações secundaristas de 2016, são retratos da realidade histórica do cargo.

*Foi destinado uma verba, eu lembro que a gente ganhou lá e aí cada dinheiro, cada valor foi para uma escola<sup>71</sup>. Os estudantes, ninguém chamou a gente, ninguém chamou os estudantes para debater aquele valor, aquele valor chegou nas direções e foi utilizado, no Parobé eu não opinei sobre um real que entrou, a gente não foi chamado pela direção e pela secretaria de educação, então acho que o sentimento também, de “putz” sabe, não foi de novo (Valentina).*

É o retrato da escola pública, administrada por gestores com pouca ou nula experiência no quesito gestão democrática, que resumem suas práticas e fazem-se cumprir burocraticamente o que está instituído na LDBEN 9.394/96, Art. 14<sup>72</sup>. Influenciados pela lógica historicamente dominante, muitos deles não rompem com as

---

<sup>71</sup> Valentina se refere ao repasse das verbas das autonomias financeiras das escolas que estavam atrasadas e que, a partir das demandas das ocupações, foi enviada às escolas.

<sup>72</sup> Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023).

relações de poder, que os coloca no topo de uma relação hierárquica, semelhante à lógica empresarial, do chefe, que corresponde a outro tipo de lógica, que não o da educação pública, em que o *produto final* é o aluno educado (Paro, 2015), além de, acrescenta-se, aqui, o cidadão consciente do seu papel para a construção de um mundo melhor para si e para os outros.

#### 4.1.2.2 A gestão da sala de aula e o currículo oficial

*Não existia uma reflexão, não fazia parte da cartilha. Então a gente acabava vendo de fonte direta. Na época, de Geografia, a gente tinha a professora falando sobre conflitos internacionais em geopolítica, a estrutura do capitalismo, mas nada contemporâneo, nada do momento. Não tinha muito debate sobre a atualidade (Jhon).*

Considerando que a gestão da sala de aula é uma prática de gestão de tempo, espaço e de ambiência e pessoas, em uma lógica análoga à gestão escolar, presume-se que o professor deve utilizar todos os meios disponíveis para o alcance de um fim (Paro, 2014): a aprendizagem do aluno. Nesse caso, todos os esforços da comunidade escolar, especialmente, do professor, especialista em uma área do conhecimento específica, devem ser despendidos para que o estudante aprenda e apreenda a realidade. No entanto, o percurso para o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem precisam ser ressignificados para que façam sentido na vida dos jovens. Tarefa complexa, se considerar-se a multiplicidade de demandas e diversidade dos sujeitos envolvidos, mas perfeitamente possível de execução por profissionais com formação acadêmica para isso.

A escolha do *que* ensinar, ou seja, do enfoque dado aos objetos dos conhecimentos dentro do universo do currículo instituído<sup>73</sup>, tem relação com as concepções de mundo e formações acadêmicas dos profissionais da educação, responsáveis últimos pelas formações dos estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Ao não relacionar os temas da atualidade com os conteúdos oficiais, eles demonstram os limites dos seus alcances frente à realidade. No caso das ocupações

---

<sup>73</sup> Em 2016, ano do recorte aqui estipulado, a Base Nacional Comum Curricular da educação básica estava em tramitação, na fase aberta para consulta pública à sociedade civil e, logo em seguida, para envio do documento construído pelo Ministério da Educação aos entes federados, para as discussões e aprimoramentos da primeira versão do documento. Portanto, o que estava em vigência, em 2016, era o currículo multifacetado dos planos de estudos de cada unidade escolar.



secundaristas, não foram poucos os relatos dos estudantes que afirmam que seus professores não estabeleciam relações entre o movimento estudantil, pulsante na sociedade, e os conteúdos formais, por mais que se aproximassem e tivessem vários *links* para serem feitos na relação teoria/prática. Em última análise, é possível constatar que os temas que envolviam o panorama político do país, mesmo que estivesse em turbulência, não eram refletidos e discutidos nas aulas. Isso pode explicar as diversas incoerências que surgiram dentro do próprio movimento e as reinterpretções da sociedade frente às ocupações.

É evidente que essa dificuldade dos professores em relacionar os temas do currículo escolar, especialmente na área das ciências humanas, com o movimento social das ocupações, acontecia pelas limitações profissionais da própria formação inicial e continuada deficitária, ou algo proposital, de postura neutra, como um indício de repressão sofrido pelas instâncias superiores, para coação dos estudantes, ou ainda pelo desestímulo provocado pela falta de motivação/valorização nas suas carreiras.

Embora as hipóteses acima elencadas sejam válidas, é possível constatar a necessidade de atualização histórica dos profissionais da educação como importante mecanismo de qualificação da educação, visto que a desconcentração<sup>74</sup>, promovida pelos governos do período, descentraliza a execução e monopoliza a gerência do conteúdo da formação, instituindo um percurso teórico-metodológico que direcionam os profissionais da educação para determinado viés, o qual não corresponde, muitas vezes, ao projeto de sociedade, de escola e de formação humana que os jovens almejam ou demandam.

Devido à própria repressão/tensão sentida, nesse “*clima hostil*”<sup>75</sup>, vivenciado nos últimos anos no país, os professores, em certos casos, sentem-se coagido a manter uma postura de *neutralidade*, especialmente aqueles que tem vínculo precário, via contratos temporários — que, no RS, são, em torno de 24 mil profissionais na rede estadual de ensino, segundo dados dos Cpers Sindicato<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Que não deve ser confundida com descentralização da formação docente, pois essa última prevê a autonomia escolar como importante ferramenta que ultrapassa governos, no sentido de construção de um projeto de escola, alinhado às demandas da comunidade escolar.

<sup>75</sup> Citado pela entrevistada Janaína.

<sup>76</sup> Ver: CPERS institui Grupo de Trabalho permanente em defesa dos trabalhadores com contratos temporários na rede estadual. CPERS, Rio Grande do Sul, 7 out. 2023. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-institui-grupo-de-trabalho-permanente-em-defesa-dos-trabalhadores-com-contratos-temporarios-na-rede-estadual/>. Acesso em 18 fev. 2024.

O que também se observa é que há um currículo oficial e formal que, muitas vezes, não dialoga com a realidade. Os preceitos da LDBEN N. 9.394/96, Art. 26, preveem uma parte diversificada do currículo, conforme as características regionais e locais da sociedade, em que caberia, com tranquilidade, a análise dos movimentos sociais hodiernos, como os ocorridos a partir dos anos 2010 no mundo.

A educação consiste na apropriação da cultura (conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, enfim, tudo que o homem produz em sua transcendência da natureza) com vistas à formação da integralidade humana (Paro, 2014, p. 24). Contudo, a escola tradicional ignora os aspectos do currículo que está subjacente das relações escolares e define exclusivamente o currículo formal como passível de mensuração, e

separa de maneira drástica a “aula”, que se pratica dentro das classes, o que acontece nos outros espaço e situações escolares. Com isso, a prática escolar em geral, que, por necessidade do próprio exercício democrático, deveria pautar-se pelas ações coletivas e pela cooperação entre indivíduos, acaba se realizando a partir do paradigma das relações individualizantes que, lamentavelmente, são privilegiadas nas situações de ensino (Paro, 2014, p. 66-7).

Há um medo, uma insegurança, um conservadorismo, em nome de uma suposta *ordem* que parece imobilizar boa parte dos profissionais da educação. Daí um movimento contestatório, que, inclusive, apoiava as pautas dos profissionais da educação, na busca de melhores condições salariais e infraestruturais das escolas que poderiam contribuir para melhorar a educação, mas que não tem apoio dos professores. Isso revela uma contradição. Segundo o relato de John, havia

*a tentativa efetivamente dos alunos demonstrarem que eles não estavam ali ocupando a escola contra os professores, mas era sobretudo, e ficava bem claro, contra as políticas vindas do estado e surgiu muita solidariedade em relação aos professores.*

No entanto, houve tendência reacionária de grupos contrários aos jovens que decidiram ocupar (e ocuparam) as escolas. Profissionais da educação que optaram por colocar-se fora do processo, como se as políticas educacionais adotadas pelos governos, (e foram um dos motivos das mobilizações juvenis) não atingissem suas vidas diretamente.

*Dentro das escolas que foram ocupadas se instaurou também, os professores e diretores que ficaram contra, ficaram meio assustados e ficaram com medo que acontecesse algo de novo, então eu acho que foi isso. Mas a questão da opressão mesmo, eu acho que os alunos estão sendo [ou foram] oprimidos (Janaína).*

A lógica e as práticas do ensino tradicional estão incrustadas na escola. Nesse sentido, os próprios alunos estranham os enfoques e as metodologias de professores que buscam ampliar o escopo do pensamento crítico. O que impera na escola pública ainda é o conservadorismo de uma escola elitista, coronelista e aperfeiçoada pelo seu caráter meritocrático.

Temas prementes para a sociedade, como a realidade da economia, a política e a cultura do país são, muitas vezes, negligenciados na escola, como se ela fosse um mundo à parte, sem conexão com o seu entorno, o que torna o currículo escolar desconectado do real, da rica experiência que constrói pontes para a materialização do conhecimento científico e contribui para a socialização e cidadania dos jovens estudantes. Um dos participantes da pesquisa exemplifica:

*Tínhamos um professor de sociologia que dava assuntos mais abstratos como sexualidade, religião, promoveu debates, era sadio e sabia mediar, mas não teve nenhum professor falando na época sobre as ocupações (Wagner).*

Tanto que o diálogo não aconteceu de uma forma pacífica: após o término das ocupações, houve uma insegurança generalizada dos jovens quanto a não sofrerem represálias. As negociações ocorreram em âmbito da justiça, para assegurar garantias. Isso reforça a tese de que, sim, há na escola uma forte repressão quanto ao pensamento autônomo, crítico. Prega-se o discurso da formação do pensamento crítico nos documentos oficiais, como os PPPs, mas a realidade é que a maioria das direções e professores almejam a obediência dos estudantes.

A própria centralização das decisões da gestão escolar e da sala de aula também fazem parte do currículo escolar, porque ensina, pelo exemplo, *quem manda e quem obedece*. Relações de mando e submissão também fazem parte do currículo: os estudantes, em certa medida, não conseguiram avançar nas discussões do grêmio estudantil, também por conta das ações contrárias da direção da escola e do não apoio dos professores. O posicionamento político desses últimos, de apoio ou não às ocupações secundaristas, demonstram, pelos exemplos, tanto quanto os

conhecimentos formais. Isso também reflete a polarização política vivida no país na última década.

#### 4.1.2.3 O currículo das ocupações

*Nas ocupações a gente aprendia de outras formas (Valentina). Estamos passando das 9 horas às 18 horas da tarde, com oficinas sobre racismo, sobre feminino, trajetória de movimentos sociais, luta por moradia, sobre luta ambiental. Então tem aula, só talvez não tenha o currículo que o governador quer que a gente tenha, que a secretaria estadual quer que a gente estude, mas o nosso tem, que é o que a gente acha que é o certo, então internamente a formação política era uma formação política avançada. E, na minha opinião, a ideal (Lucas). Tudo poderia surgir ali, todo tipo de tema brotava da ocupação e outro ambiente era habitado por ideias diversas, visitado por pessoas com várias ideias, que ali trazia informações, propostas, então era um espaço muito rico. [...] Todo conteúdo que circulou naquele momento era tão importante quanto o conteúdo oficial que os jovens tinham (Miguel).*

Os relatos supracitados dão a tônica da distância que separa o currículo oficial, da experiência das ocupações secundaristas, que permearam parte das demandas que os jovens trazem para a escola hoje. A prática escolar não se reduz à sala de aula, pois “as experiências ocorrem na escola, como um todo. O currículo envolve a cultura construída na própria escola e isso determina o significado atribuído pelos estudantes à escolarização” (Paro, 2014, p. 65-6), para além do caráter livresco da educação.

Isso remete o importante espaço/tempo/ambiência em que foram construídas as ocupações secundaristas, como território de construção de autonomia e exercício prático de democracia, em que se ocupa um espaço de significação na vida dos jovens, que passam a ressignificar a escola com pertencimento, com a inclusão e problematização da própria instituição/formação escolar, as relações que se estabelecem (ou não) entre a teoria e a prática. Como o estudo do Projeto Político Pedagógico e a frase de Paulo Freire, no saguão da escola ocupada que Wagner frequentava:

*Já acreditava quando estávamos fazendo democracia, pegamos o PPP da escola porque, tu vê, depois eu aprendi quando entrei na faculdade, que estudei o que é um PPP de verdade. Na época só tinha*

*um contato superficial e na entrada [saguão da escola], uma frase do Paulo Freire<sup>77</sup> (Wagner).*

O tempo/espço livre dedicado a temas de interesse para estudos foram muito oportunos para o crescimento intelectual dos jovens, ao conseguirem compreender certas contradições que impedem a escola pública de realizar a sua função de formação científica e socializadora. Ao problematizar a regulamentação da escola e seus fins, os estudantes dão-se conta de que o projeto de escola precisa dialogar com as necessidades e particularidades do tempo presente.

Isto é, precisa-se de um currículo vivo, apreendido na prática, em que há a autonomia na configuração de novas pautas, como o feminismo, por exemplo, advindo da própria prática do movimento estudantil, em que as jovens foram linha de frente das ocupações. Em análise do movimento, um estudante secundarista avalia a participação das jovens e do tema:

*O feminismo era uma vertente de formação política central das ocupações e aí a gente vai desde realmente ter oficinas com tema do feminismo, desde ter um tema de reeducação dos homens até um tema de divisão de tarefas nas ocupações” (Lucas).*

Em consonância com o ex-secundarista, Borges (2018, p. 55) observa a participação feminina e as relações de gênero construídas no cotidiano do movimento estudantil:

Pela participação ativa, essas meninas estipulam novas relações entre o feminino e o masculino no ambiente produzido pelas ocupações. Outro fator que gera tensões nas relações de gênero é a organização das tarefas por comitês, identificados em algumas ocupações como bondes, que revezam os afazeres cotidianos sem levarem contos sexo das e dos ocupantes. A questão de gênero é um dos paradigmas que sofreu tensão com a organização estudantil das ocupações, pois as e os sujeitos que vivenciaram estas novas formas relacionais, possivelmente articularão novos laços sociais em suas vivências além das ocupações (Borges, 2018, p. 55).

A formação política se deu como parte da dinâmica das ocupações, materializando, na prática, as vivências de temas como o feminismo. Além disso, as jovens secundaristas foram matéria para a história e participaram de outras

---

<sup>77</sup> A citação de Paulo Freire a que o entrevistado se refere é: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

desconstruções paradigmáticas que continuam sendo centrais na sociedade contemporânea.

Temas atuais e pertinentes permeavam as palestras e atividades nas ocupações: racismo, machismo, ideologias partidárias, desigualdades sociais etc. Ou seja, era um currículo permeado de temas atuais e inéditos para os jovens.

*A gente trazia pessoas que sabiam sobre os assuntos, e conversávamos sobre aqueles assuntos, não só políticos, mas também de identidade, de gênero, de raça. Eu lembro que teve um que foi bem interessante que, inclusive, foi o Miguel, que é um vereador aqui, ele explicou a higienização de Porto Alegre e eu lembro que aquilo foi um baque muito grande para mim. Olhar o espaço que eu sempre vivi com novos olhos e todos esses acompanhamentos de pessoas que iam lá (Kely).*

Um currículo vivo, construído pelos jovens das ocupações, pressupõe olhares atentos para a realidade vivida, novas metodologias e formas de organização do tempo/espaço e possibilidade de divisão do poder de decisão. A forma como foram configuradas as organizações das ocupações mudaram, de certa forma, o modo como os jovens enxergavam a escola. A partir disso, eles entendem que *fazer escola* envolve diferentes esferas, do nível macro, ao microestrutural, inclusive, nos âmbitos dos estudantes analisarem e entenderem seus contextos e incidirem nas definições da educação que almejam.

A materialidade da vida cotidiana dos jovens também é um aspecto para problematização. As realidades das comunidades periféricas contrastam com as das escolas mais centrais. Enquanto os primeiros discutiam questões de infraestrutura, de investimentos na escola para melhorar a qualidade do ensino, os últimos tratavam de temas mais vivenciais das suas realidades, as condições estruturais da comunidade e sua relação com a escola, assistência dos serviços públicos, alimentação e dificuldades dos jovens em aprender e se manterem na escola, em uma relação mais equânime, a fim de evitar a evasão escolar.

A percepção de novos agentes que tentavam incidir nas definições dos rumos do movimento estudantil também pode ser analisada no âmbito das disputas dos conteúdos que circulavam pelo meio escolar naquele período. Ao mesmo tempo em que foi percebido que as participações externas de sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais e coletivos sociais foram essenciais em determinadas realidades, em certos casos, os interesses escusos à educação permearam os ambientes, para

*promoção política eleitoreira* ou oportunismo político. Os interesses externos também ensinaram os jovens. Como em Porto Alegre, com a criação do Comitê das Escolas Independentes (CEI), em que, em média, de 15 a 20 escolas optaram por uma gestão do movimento mais original ou, *autonomista* (Gohn, 2017), ou seja, sem influências de partidos políticos, movimentos estudantis para a definição dos rumos das ocupações. Lucas relata sua percepção sobre o ocorrido em 2016 e avalia criticamente o que significou o movimento naquele período:

*A partir daí o movimento ele tem dois rumos, porque as entidades naquele momento, na verdade, elas preferiram ir para uma linha, obviamente, de negociação com o governo, a gente não se negava a negociação, mas nós definíamos os rumos do movimento pelo que os integrantes decidiram e não necessariamente para influência de partido. [...] Era um movimento muito radicalizado, inclusive internamente nessa disputa. Porque como todo movimento político vai ter organizações que vão disputar a mesma direção, então a gente era muito duro nesse sentido e no fim, o que aconteceu mesmo externamente foi que houve uma influência dos partidos políticos, porque até para chegar no secretário, governador, tu precisarias da ajuda de parlamentares. Inclusive, é por isso que a gente elege nossos parlamentares, para que eles sejam um espaço de representação das nossas pautas (Lucas).*

Nosso entendimento vai ao encontro do entrevistado, pois percebemos que, tempos depois, os jovens se deram conta de que a radicalização do movimento talvez não tenha sido uma decisão acertada para os rumos da mobilização estudantil, pela necessidade de criar caminhos, vínculos e negociações com os governantes que representam os interesses dos partidos políticos a que são vinculados. O posicionamento político construído pelo CEI no direcionamento das ocupações também é conteúdo para a história, no sentido de evidenciar as disputas entre forças políticas (e econômicas), de perceber as formas de negociações, os avanços e retrocessos na condução radical e, por vezes, inflexível, em certa medida, do CEI em relação aos caminhos do movimento estudantil.

Outro aspecto a se considerar é que a participação do Grêmio estudantil na dinâmica escolar ultrapassa e ressignifica o currículo, no sentido de apontar, para a gestão, as demandas do público atendido pela escola. E, nas ocupações, esse teve um papel central, seja na articulação inicial do movimento, seja na sua constituição durante as ocupações, no sentido de tomada de consciência, participação política e exercício prático de democracia.

A coletivização das decisões, com vistas ao bem comum, promoveu um amadurecimento político dos jovens para lidar com as diferenças, o que exercitou, também, a democracia.

*Era muito novo para todo mundo, que era uma ação coletiva para a gente entender também que não era por pequenas diferenças que iriam um para cada lado (Pietro).*

O exercício diário da democracia, como método nas ocupações, foi bem organizado, apesar do forte apelo da mídia e de parte da sociedade civil para que a mobilização dos jovens estudantes não fosse levada adiante. A forma com que a organização interna das rotinas das atividades culturais, de lazer, alimentação e limpeza do ambiente eram definidas acontecia de forma coletiva e, também, havia participação de todos na realização das atividades, com engajamento e responsabilidade mútua. O conteúdo apreendido a partir de tal organização reverberou em importantes aprendizagens democráticas.

\*\*\*

O movimento das ocupações secundaristas repercutiu na gestão escolar. O órgão colegiado do Grêmio Estudantil, como importante dinamizador das ocupações, obteve destaque na mobilização dos jovens para as reivindicações do movimento estudantil, que teve fortes resistências e embates com os gestores escolares, conselho escolar, parte dos professores e sociedade civil. No entanto, o que se percebe, ainda que pareça insignificante, frente ao universo quantitativo desse nível de ensino no Brasil, qualitativamente, é que as ocupações secundaristas foram fecundas experiências de *exercício prático de democracia*.

Assim, seguimos com a apresentação, no próximo capítulo, dos significados e desdobramentos do movimento estudantil que, no recorte do RS, traz importantes elementos para refletirmos a realidade da educação pública, os movimentos sociais, especialmente, os ligados à juventude, bem como a produção de respostas às políticas neoliberais na atualidade.



## 5 OS SIGNIFICADOS DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

*É necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós [...] (Saramago, 1998, p. 41).*

Rememorando Gramsci, reafirmamos que é função da escola dar estrutura e ferramentas aos estudantes para que consigam atuar ativamente em sociedade, de modo a elevar suas consciências para além da lógica individualista e reducionista de formação humana. Entretanto, sabemos que historicamente a escola serviu aos interesses do capital e que revelou sua dualidade estrutural que separa *os que têm mais dos que têm menos*. O autor coloca que

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 1978, p.137).

Por isso, a escola possui papel central (mas não único) como formadora das novas gerações. Por isso, também, as políticas educacionais são basilares para a construção de um tipo de cidadania que os governantes pretendem construir. Talvez seja esse o motivo pela qual os últimos, no decorrer da história, não invistam adequadamente nessa atividade essencial para o desenvolvimento da sociedade: porque seus resultados podem interferir na manutenção, ou não, do poder/dominação/hegemonia existente.

Diante da inoperância do Estado (ou operância mascarada em favor da lógica mercantil) frente às contradições do sistema econômico capitalista, a escola é *lócus* de disputas entre projetos societários, em que se formam cidadãos que carregam valores, princípios e, especialmente, conhecimentos científicos historicamente construídos pelo homem (Paro, 2002), os quais serão constitutivos desta sociedade que se pretende formar ou manter. Disso decorre que a escola pública atual, gerida pelo Estado, em sua nova fase, marcadamente, *empresarial*, não possibilita, para grande parte dos estudantes, as condições materiais necessárias para sua emancipação enquanto sujeitos conscientes e operantes, que lutam por mudanças na sociedade.

Em contraposição ao projeto neoliberal, que se dissemina em todos os âmbitos da sociedade, com suas estratégias de precarização do público e sua lógica de quase-mercado (Peroni, 2006), observamos a importante atuação dos movimentos sociais, ainda que com limites de atuação, pois eles partem da premissa da democracia e resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista desigual e excludente. Em seus objetivos/fins últimos de solidariedade, busca-se pelo bem comum, luta-se pela justiça social a partir de desafios coletivos de combate às desigualdades, em contraponto às lógicas que excluem grande parte da classe trabalhadora do usufruto dos bens que produzem, e que, em grandes medidas, estão ligadas às definições dos sistemas econômicos, políticos, sociais e culturais hegemônicos no ocidente.

Gohn (2017, p. 88) destaca

*a relação dos movimentos sociais com a educação a partir de ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais, dado o caráter educativo de suas ações na sociedade, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes.*

No século XXI, os movimentos sociais, em um sentido de resistência, reconfiguram suas estratégias de atuação e, além de manifestações em vias públicas, utilizam-se de artifícios que impactam ainda mais os itinerários da sociedade, de modo a ocupar os prédios públicos. Isso inviabiliza sobremaneira a realização dos serviços estatais prestados à população, como, por exemplo, a ocupação das escolas, em que há o impedimento do acesso dos trabalhadores da educação e estudantes às atividades meio e fim da educação.

A partir dessa leitura, passamos a apresentar os reflexos da atuação dos movimentos sociais na atualidade, com ênfase nas manifestações das ocupações secundaristas, ocorridas nos anos de 2015 e 2016, no Brasil, articulando as discussões sobre as perspectivas sobre como os movimentos sociais são apresentados à sociedade civil, como rebeldes, desordeiros e descomprometidos com a ordem. Também discutimos a atuação dos professores e comunidade escolar frente às ocupações, a fim de destacar o caráter contraditório que muitos dos profissionais da educação, ainda que tivessem suas pautas apoiadas pelos estudantes e que fossem representados por esses, posicionaram-se contra as mobilizações dos estudantes que lutavam em prol de uma educação de qualidade. A formação política da juventude é um aspecto evidente e pode ser destacado como parte significativa

dos avanços que os ocupantes das escolas de ensino médio obtiveram, por meio de suas árduas e vigorosas lutas.

A avaliação da experiência do processo das ocupações possibilita constatar que esse movimento inédito no Brasil foi uma experiência marcante para a história da educação do país e contribuiu para desnudar as contradições de uma educação de classe e em que as políticas educacionais são questionadas e tensionadas pelo movimento das ocupações secundaristas. Essas, por sua vez, não podem ser planejadas e executadas sem amplo debate, aceitação e avaliação, visto que influem nas vidas do numeroso público da escola estatal, usuário dela.

## 5.1 MOVIMENTOS SOCIAIS PELO MUNDO NO SÉCULO XXI

Os anos 2000 foram marcados por série de protestos populares que eclodiram pelo mundo para demonstrar a insatisfação da sociedade civil com a classe política, retirada de direitos, alto custo de vida etc. Organizados, sem necessariamente por meio de um sindicato ou partido político direcionando o rumo das manifestações, foram movimentos insurgentes que questionaram a ordem estabelecida e promoveram pressões por mudanças e, ainda que relativamente, obtiveram avanços.

Para Maria da Glória Gohn (2010), os movimentos sociais atuais aliam as experiências históricas e adquirem novos sentidos. Têm sempre um caráter educativo e de aprendizagem para os participantes, tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais, de modo que podem vir a ser matriz geradora de saberes.

O que nos leva ao interesse em examinar os espaços de disputa na correlação de forças entre modelos de desenvolvimento societário, que indicam as mobilizações importantes movimentos de socialização política<sup>78</sup> (Castro, 2009), em que o binômio objetividade/ subjetividade se entrecruzam, complementam-se, contradizem-se. Entretanto, damos ênfase também nos processos de formação política que tais movimentos proporcionam aos seus participantes, ao materializarem mudanças no âmbito das políticas.

---

<sup>78</sup> Nos referimos ao conceito de Dubet e Martucelli (1997) em que o subjetivo é sempre o resultado de um processo de aquisição social.

### 5.1.1 O Exemplo do Chile: A Revolução dos Pinguins

*Eu acredito que a ocupação é uma insatisfação, ela já tinha acontecido na América Latina, se não me engano, no Chile, eu me lembro que a gente assistiu um documentário falando<sup>79</sup> (Jader).*

As manifestações promovidas pelos estudantes no Chile, em 2006, são exemplos emblemáticos de movimentos sociais contestatórios, que serviram como modelos para as manifestações ocorridas no Brasil nos anos de 2015 e 2016. O país andino, que historicamente serviu como laboratório das políticas neoliberais pensadas pelos organismos internacionais, como a OCDE, foi, por consequência, laboratório de políticas educacionais para os demais países da América Latina: a Jornada Escolar Completa (JEC), de oito horas de escolarização diárias; as avaliações externas para medição da qualidade do ensino; as avaliações periódicas dos professores; e a obrigatoriedade do ensino médio (Zibas, 2008).

Dessas reformas educacionais com mecanismos de mercado para a educação do povo, ocorridas desde os anos 1990, decorrem as manifestações dos estudantes chilenos a partir do ano de 2006. Descontentes com as propostas adotadas massivamente no sistema de ensino<sup>80</sup>, mesmo com um governo democrático, pós-Pinochet (1973 a 1990), esse não realizou uma *guinada à esquerda* na tentativa de melhorar a qualidade de ensino para a população, conforme os pressupostos do socialismo<sup>81</sup>. Na verdade, o partido da Concertación, como o próprio nome diz, pareceu mais reformista que modificador das estruturas de dominação e “aprofundou a privatização do sistema educacional, ao permitir, em 1993, por meio da *Ley de Impuestos a la Renta*, que os estabelecimentos particulares subvencionados cobrassem mensalidades de alunos do ensino fundamental e médio” (Zibas, 2008, p. 201).

---

<sup>79</sup> O documentário a que Jader se refere chama-se “A rebelião dos pinguins” (Ver: PRONZATO, Carlos. A rebelião dos pinguins | Documentário de Carlos Pronzato. Canal de Filosofando Ciências humanas em debate. Youtube, 21 out. 2016. [40m.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw>. Acesso em 25 nov. 2023).

<sup>80</sup> “A descentralização da gestão, a subvenção pública à demanda (ou por aluno presente na sala de aula), tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o “financiamento compartilhado”, isto é, a permissão de que escolas subvencionadas cobrem mensalidades às famílias – foram constantemente destacadas por agências internacionais, por empresários e por diversos especialistas como exemplos a serem seguidos pela América Latina” (Zibas, 2008, p. 200).

<sup>81</sup> No Brasil, é possível perceber, da mesma forma, que as eleições dos governos Lula (PT – 2003/2010) e Dilma Rousseff (PT - 2011/2016), mesmo representando os ideais progressistas, passaram por processos parecidos, pois não se distanciaram das políticas neoliberais adotadas por Fernando Henrique Cardoso (1995/2002).

Entretanto, no ano de 2006, durante mais de dois meses, os jovens promoveram uma série de mobilizações contra as políticas adotadas pelo governo central. Inicialmente, ocuparam as ruas como forma de protesto, mobilizando a comunidade escolar. Mas, conforme relatado no documentário “A rebelião dos pinguins” (Prozato, 2007), foi no momento que a tática de ocupação dos espaços das escolas foi utilizada, é que os estudantes fizeram-se enxergar pelo governo. As reivindicações iniciais do movimento estudantil diziam respeito à infraestrutura escolar, à qualidade da merenda oferecida, ao transporte estudantil e gratuidade dos exames para acesso ao ensino superior, que foram rapidamente atendidos pelo governo de Michele Bachelet, já no seu primeiro ano de mandato, em 2006.

O aprofundamento das discussões nas assembleias e a entrada de outros entes no apoio ao movimento, como os sindicatos docentes e partidos políticos, fizeram com que novas demandas fossem colocadas na pauta, como a modificação ou anulação da JEC, devido à falta de estrutura mínima para a manutenção dos estudantes na escola, com qualidade, durante oito horas diárias. Além disso, houve a anulação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), aprovada no último dia do governo Pinochet e não revogada pelos demais gestores que o sucederam.

Um Conselho Presidencial criado durante o período de efervescência do movimento, envolvendo diversos setores da sociedade, inclusive o empresariado, não chegou a um consenso quanto às reivindicações para a conciliação de interesses. Em meados de 2007, os estudantes tentaram nova mobilização, no entanto, não obtiveram sucesso. Em novembro de 2007, um novo Pacto Educacional foi firmado entre governo e o Alianza (que representa a direita chilena) para a conciliação de interesses, em que os princípios de mercado foram preservados.

No entanto, Garcia-Huidobro, presidente do então Conselho Presidencial, avalia que “o acordo aceitou a evidência de que as leis de mercado não são suficientes para regular a educação e que se passasse a reconhecer explicitamente o papel essencial do Estado para a garantia da qualidade e de outros padrões normativos” (Zibas, 2008, p. 208). Isto é, admite-se que, mesmo com a correlação de forças entre interesses distintos, ainda se demonstra a importância e mantém a necessidade da presença do Estado na garantia da educação como direito de todos. Embora as reivindicações nodais da Revolução dos Pinguins<sup>82</sup> não tenham sido atendidas em sua

---

<sup>82</sup> Também chamada de Rebelião ou Revolta dos Pinguins. O nome faz menção aos uniformes usados pelos estudantes.

plenitude, pois envolviam interesses macroestruturais que não faziam parte dos interesses do governantes e grande empresariado, além do movimento ter sido censurado e criminalizado por parte da mídia, polícia e os próprios gestores escolares, (com registros de expulsões dos estudantes das escolas após o término do movimento), Zibas (2008, p. 213) avalia positivamente o movimento e aponta que “as discussões levaram a um amadurecimento político dos jovens” e “parece ter-se constituído em exemplo muito visível de que é possível conquistar o espaço público de forma que a voz da cidadania seja ouvida” (Zibas, 2008, p. 217). Isso demonstra o vigor do movimento ocorrido, o qual, tempos depois, serviu como inspiração para manifestações que utilizaram estratégias parecidas em outros países, como o Brasil, em 2015 e 2016.

### 5.1.2 Levantes Populares dos Anos 2010

Quatro anos mais tarde, “a rebelião popular voltou à ordem do dia!” (Carneiro, 2012, p. 08) e novos levantes populares voltam a fazer parte do cenário mundial. Novas manifestações, ocorridas a partir dos anos 2010 pelo mundo<sup>83</sup>, são reflexo da crise econômica e social de 2008, que trouxe como consequências o alto custo de vida (alimentação, transporte, moradia), aumento dos índices de desemprego e, principalmente, “a ausência de alternativas políticas organizadas” (Carneiro, 2012, p. 08).

As ocupações de espaços públicos como estratégia privilegiada de mobilização em outros países também obtiveram visibilidade das suas reivindicações pelo globo, como a chamada Primavera Árabe<sup>84</sup>, no Oriente Médio, a partir de outubro de 2010, além de uma série de protestos que se espalharam pela Europa nos meses seguintes e o movimento *Occupy Wall Street* (OWS), na região financeira de Nova York, nos Estados Unidos, no mês de outubro de 2011. Segundo Silva (2018, p. 03), uma “estrutura de organização formalmente aberta, horizontal, flexível e sem líderes”,

---

<sup>83</sup> O suicídio por imolação de Mohamed Bouazizi, um vendedor de frutas que protestava contra a apreensão de suas mercadorias, na Tunísia, em 17 de dezembro de 2010, foi o primeiro episódio de protesto, que deu início a uma série de protestos no norte da África, o que derrubou ditaduras na Tunísia, no Egito, na Líbia e no Iêmen; estendeu-se à Europa, com ocupações e greve na Espanha e Grécia e revolta nos subúrbios de Londres; eclodiu no Chile e ocupou Wall Street, nos EUA, de modo que alcançou até a Rússia (Carneiro, 2012, p. 07).

<sup>84</sup> Levantes populares no Oriente Médio e no norte da África, com protestos contra governos repressivos e ditatoriais, além de reivindicações por melhores condições de vida para a população.

motivada pela forte crise financeira provocada pela bolha inflacionária do mercado imobiliário norte americano, nos anos 2007 e 2008, que desestabilizou a economia e provocou o agravamento da distribuição injusta das riquezas norte americanas.

Silva (2018, p. 06) cita algumas características comuns que permearam as mobilizações pelo mundo e revelam certa forma nova e viva desse novo modo de fazer-se dos movimentos sociais do século XXI, quais sejam:

o importante uso da internet, das redes sociais e de outras formas então “alternativas” de comunicação para a mobilização e coordenação; a ocupação e/ou a reivindicação do espaço público como locus privilegiado de debate; o protagonismo do setor jovem da população; a resistência a partidos políticos e sindicatos e a preferência por formas horizontais de organização; a ausência de ou fluidez no conteúdo programático-estratégico.

Movimentos efervescentes, iniciados por poucas pessoas, se transformaram em movimentos vultuosos, com centenas de milhares de pessoas reunidas, encetado pelas redes sociais da internet, como espaços de autonomia, para além dos controles de governos e empresas. Enquanto poderes instituídos, os sujeitos passam a ocupar os espaços públicos, espalharam-se pelo mundo, por contágio, por meio de difusão rápida e viral, de imagens e ideias. As causas dos protestos não foram somente a pobreza e a crise econômica, que fizeram surgirem as rebeliões multifacetadas pelo mundo,

mas foi basicamente a humilhação provocada pelo cinismo e arrogância das pessoas no poder, seja ele financeiro, político ou cultural, que uniu aqueles que transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor (Castells, 2013, p. 08).

O acirramento do cenário de protesto pelo mundo acendeu uma centelha em nichos da população brasileira, que vieram a reverberar em levantes populares em mais de quinhentas cidades do Brasil, marcaram a história do país como um movimento com diretrizes, muitas vezes, difusas e método enviesado.

### **5.1.3 As Jornadas de junho de 2013 e os “Rolezinhos”**

*Desde 2013 a gente entrou num acirramento. Acho que vem até de antes, de 2012. Em 2012, a gente teve o maior número de greves que ocorreram no Brasil desde 1980. E isso tem muito a ver com o fato de naquele período a gente ter quase pleno emprego e as pessoas queriam mais. Esse ciclo de mobilização política começa em 2012/2013 e ele se abre, só que é um pico de movimentação política na rua com disputas para ambos os lados, tanto da direita, quanto da esquerda (Pietro).*

Reveladas certas similaridades nos métodos dos movimentos sociais pelo mundo que o antecederam, é possível evidenciar que esses possuem características comuns com as manifestações das chamadas *Jornadas de Junho de 2013*, que influenciaram o movimento que se construiu no Brasil.

A tática de ocupação dos espaços públicos, em junho de 2013, eclodiu em um momento particular, no qual o país que sediava a Copa das Confederações, evento organizado pela FIFA (Federação Internacional de Futebol), com forte tendência mercantil e elitista. As manifestações do Movimento Passe Livre<sup>85</sup> (MPL), em São Paulo e em outras capitais do país, serviram como pontapé inicial para uma série de mobilizações pelo país. Grupos variados, como o Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>86</sup> e Vem Pra Rua (VPR)<sup>87</sup>, nasceram durante as manifestações, geralmente apartidários, traziam consigo demandas diversas, que iam desde questões do respeito à diversidade, o fim da violência policial empregada especialmente contra as periferias, em favor do aumento dos investimentos em serviços públicos, além de temas mais específicos, como a PEC 37/2013<sup>88</sup>.

Segundo Antunes e Braga (2013), o levante popular se deve a um processo interno de superação de um período de letargia da população de, no mínimo, duas décadas, articulado a um processo externo de sublevações em escala global, ampliada a partir da crise econômica estrutural de 2008. Embora tenham suas

---

<sup>85</sup> O Movimento Passe Livre, formado a partir das manifestações de junho de 2013, teve significativa influência na direção dos movimentos sociais, a partir dos seus pressupostos, ao defender a negação da política partidária. “Plantaram e difundiram a semente da não política como um valor associado à ideia de ética, e uma nova cultura política formou-se a partir desse valor” (Gohn, 2017, P. 10).

<sup>86</sup> O MBL tem em seus princípios a defesa o liberalismo, corrente econômica que prevê a defesa dos direitos individuais, e, por consequência, a disseminação de interesses privados que se sobrepõem aos coletivos.

<sup>87</sup> Em teoria, o movimento Vem Pra Rua se dizia apartidário, contra a corrupção e a favor da prisão de políticos corruptos, independente do partido político. Era defensor da investigação da Lava Jato.

<sup>88</sup> A PEC 37 sugeria incluir um novo parágrafo ao Artigo 144 da Constituição Federal, que trata da Segurança Pública. O item adicional traria a seguinte redação: “A apuração das infrações penais de que tratam os §§ 1º e 4º deste artigo, incumbem privativamente às polícias federal e civis dos Estados e do Distrito Federal, respectivamente”. No entanto, foi rejeitada no Plenário da Câmara dos Deputados por 430 votos contrários e 9 favoráveis.



singularidades e particularidades, possuem características comuns, como a apropriação do espaço público e tendência a participações mais horizontais, assim, revelam descontentamentos tanto quanto às formas de representações políticas que caracterizam as democracias vigentes nos países capitalistas, como as de caráter ditatorial, que ocorrem no Oriente Médio [tradução livre da autora].

Durante as mobilizações, os jovens ocuparam espaço de destaque, em que foram precursores na ideia de cobrar dos três poderes do Estado a ampliação de direitos. No entanto, é possível perceber que a lógica que guiava parcela considerável dos manifestantes estava nitidamente ligada ao poder de consumo, do *ter*, em detrimento de uma construção mais humanitária, dos direitos humanos e inclusão social de parcelas que historicamente foram alijadas dos seus direitos. O projeto educacional do país não passava de uma adaptação capenga, ao modelo neodesenvolvimentista de consumo.

Grosso (2017, p. 14) avalia que

políticas que destacaram a “inclusão” social dos “excluídos”, por meio do consumo, mais do que acesso a direitos sociais e equipamentos públicos de qualidade. Políticas que apresentaram a educação para os jovens como “bem” ou “serviço” para aquisição de competências em prol da “empregabilidade”, mais do que direito social que consolidaria a formação de um cidadão crítico e participativo.

Isso tornou as Jornadas de Junho de 2013 no espaço do contraditório, de uma amplitude de discursos e interesses difusos, amplamente divulgados nas mídias televisivas de massa, o que veio a contribuir para a construção social de fortes sentimentos de insatisfação da população, especialmente, em relação ao governo federal, na pessoa da então Presidenta Dilma Rousseff.

Incisivas críticas ao governo Dilma ocorreram, mesmo que o partido no poder fosse mais alinhado às causas populares, sendo considerado de esquerda, com tendência a conceber as manifestações populares como importantes instrumentos democráticos<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Pela primeira vez, desde 2010, em que se iniciaram esses movimentos em rede em noventa países diferentes, a mais alta autoridade institucional declarou que *'tinha a obrigação de escutar a voz das ruas'*. E fez com que seu gesto de legitimação do movimento fosse acompanhado da recomendação, seguida pelas autoridades locais, de anular os aumentos das tarifas de transporte (Castells, 2013, p. 180), no episódio do aumento das passagens do transporte coletivo.

*As ocupações [do espaço público], no próprio 2013, aconteceram no governo de esquerda (Lucas).*

Castells avalia que “um modelo centrado no crescimento a qualquer custo, ainda que, no caso do Brasil, acompanhado de uma redução da pobreza e de políticas sociais redistributivas, mas sem assumir a nova cultura da dignidade e do florescimento da vida para além do consumo” (2013, p. 179) contribuíram para o cenário político e econômico que se desenhava para a retomada do poder central pela direita, nos anos posteriores.

As críticas da mídia hegemônica no país, aliadas ao posicionamento apolítico do MPL, contagiaram boa parte dos envolvidos nas mobilizações e a suposta neutralidade dos partidos de esquerda nas manifestações fortaleceu o *lado* da crítica ao governo federal. Isso, por consequência, enfraqueceu e contribuiu para a sua desestabilização. Na concepção de Jhon:

*Desde 2013, o movimento político, inclusive eu participei, eu acho que a gente estava errado na forma como a gente se estruturou. Tinha muito movimento de não escolher lado. E isso, de certa forma, foi bem confuso. A gente acabou não sendo algo positivo, diante de tudo que estava acontecendo no país: impeachment, golpismo. E a gente acabou não se opondo ao lado que era contra o governo federal. A gente se colocou meio, como uma terceira via, ou como algo que ninguém sabia o que estava acontecendo e, de certa forma, isso prejudicou o governo federal e acabou não atingindo o que a gente queria. Foi meio desvirtuado. Desviado. [...] Os partidos mais à esquerda foram utilizados como massa de manobra para derrubar o governo federal, que era de esquerda, e a gente não percebia na época, mas tinha vários usurpadores na volta. Eu acho que falta investimento de recursos por parte da esquerda, que não faz investimento na mídia, porque tudo isso, para mim, surgiu em 2013. O fervor daqueles três anos da mídia jogando gasolina no fogo, investimento financeiro e propaganda” (Jhon).*

Pode ter havido um erro de método por parte da esquerda, ao não se articular adequadamente para dar respostas a contento às demandas dos manifestantes e para a manutenção do governo federal no poder. Nessa perspectiva, as Jornadas de Junho de 2013 impulsionaram novos movimentos sociais, tanto de esquerda quanto de direita, que questionaram o modelo de desenvolvimento do país.

No entanto, os resultados alcançados por essas manifestações obtiveram pequenos avanços, e Groppo (2017, p. 14) destaca sua importância no sentido da ação autônoma dos jovens e seus coletivos, e esses movimentos “foram um

gigantesco processo educativo e auto formativo, que recordou o direito de todos ao espaço público, à mobilidade urbana e à livre manifestação”. Como cita Lucas,

*o primeiro movimento de junho de 2013, que no Brasil inteiro deixou uma faísca (Lucas).*

Dentre os aprendizados das Jornadas de Junho de 2013, Danilo avalia que a formação política de base voltou a ser pauta e demanda dos movimentos sociais, com vistas à rearticulação tida como necessária para a construção de novas manifestações.

*A partir dali, surgiu uma série de aprendizados ou desejos e um dos pontos, desses grupos que nasceram lá em 2013, que a gente precisava fazer algo relacionado a formação, educação de base” (Danilo).*

Embora, por exemplo, o Movimento Brasil Livre, criado a partir das manifestações de 2013, defenda o princípio da *não política* associada a valores éticos, como se a política, como um todo, estivesse ligada à corrupção, isto é, como se fosse possível generalizar toda a classe, e ainda que o movimento das Jornada de Junho de 2013 pareça segmentado e, em parte, reacionário, sentiu-se a necessidade de aprofundar o entendimento e a discussão sobre formação política. Hoje, é imprescindível que haja uma retomada da formação de grupos que entendam e disseminem a ideias estudo, luta e disputa pela direção da sociedade, visto que as desigualdades sociais são evidentes e precisam ser sanadas, se o objetivo é de melhorar as condições de vida e trabalho da população.

A ideia de que todos são detentores dos mesmos direitos não pode ser generalizada, visto que ainda vivemos reflexos de um passado escravocrata, de segregação e exclusão de raça, gênero e classe, que podem ser sutilmente percebidos em casos como o que Pinheiro-Machado e Scalco (2014) analisam, os chamados Rolezinhos<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Pinheiro-Machado e Scalco (2017) destacam a palavra Rolezinhos como substantivo próprio no sentido de o fenômeno ter adquirido uma notoriedade na sociedade, ao revelar mecanismos de exclusão social.

Em dezembro de 2013 e janeiro de 2014, foram amplamente divulgados pela mídia de massa o episódio que aqui é interpretado como a repressão sofrida por jovens das periferias urbanas ao visitarem os shoppings das cidades para passearem e cantarem funk. Isso causou certa apreensão por parte dos frequentadores daquele ambiente, o que levou os proprietários dos estabelecimentos comerciais conseguirem, na justiça, o direito de proibir esses jovens de frequentarem tais ambientes, de modo que seus acessos a esses locais foram barrados.

Não obstante, uma parte da população tenha se colocado a favor do direito de ir e vir dos jovens, na cidade de São Paulo/SP, por exemplo,

uma pesquisa da época mostrou que 80% dos paulistanos desaprovavam os rolezinhos e 72% entendiam que a polícia militar deveria agir para reprimi-los. Cruzando com a análise qualitativa dos comentários das redes sociais, fica evidente que a rejeição da população brasileira ao fenômeno é grande, legitimando a ação violenta da polícia e a postura segregacionista dos estabelecimentos de camadas médias (Pinheiro-Machado; Scalco, 2017, p. 02).

Além dos processos históricos de exclusão social, o fenômeno dos Rolezinhos também pode ser explicado como continuidade da onda dos levantes populares das Jornadas de Junho do mesmo ano em que o *ir para a rua* se tornou uma forma de manifestação de descontentamento e de ocupar o espaço que, teoricamente, é (ou deveria ser) de todos.

A questão do acesso aos bens de consumo também se tornou central para a população de baixa renda recentemente no país que, a partir dos anos 2000, quando o Partido dos Trabalhadores assume o poder, passa a priorizar os direitos de consumo, em detrimento dos *direitos humanos*, visto que, atualmente, os valores de troca tem maior relevância que a própria dignidade das pessoas (Pinheiro-Machado; Scalco, 2017). Essas são contradições presentes na nova lógica de consumo das camadas populares que se empoderaram ao adquirir produtos de marcas famosas “e que, ao ostentá-las, produzem um contraste com o contexto social de penúria em que estão inseridos” (Pinheiro-Machado; Scalco, 2017, P. 03), o que revela as intensas desigualdades sociais a que estamos submetidos, tantos nas esferas locais, como nacionais e globais.

#### 5.1.4 As Ocupações Secundaristas de São Paulo em 2015

Entendemos o movimento das ocupações secundaristas iniciadas em São Paulo, a partir de 2015, como parte das mobilizações mundiais. Sobre ele, um número crescente de estudos tem sido desenvolvido (Soares, 2019; Borges, 2018; Pacheco, 2018; Severo, San Segundo, 2017; Morais *et al.*, 2019) para descortinar seus antecedentes, os processos de organização interna e externa, os imbrólios e as contradições desse movimento de resistência que os estudantes vivenciaram e que deixou marcas na história da educação brasileira contemporânea.

A questão da reorganização escolar conforme etapas/ciclos de ensino, proposta pelo governo Geraldo Alckmin (Partido da Social-Democracia Brasileira) em 2015, no estado de São Paulo, é um exemplo clássico em que as políticas neoliberais adotadas têm como principal mote a contenção de despesas, de modo a secundarizar os objetivos de qualidade da educação. Nesse caso, elas estão ligadas às questões estruturais das escolas, como o aumento do número de alunos por turma, diminuição de profissionais da educação para atendimento das demandas de sala de aula e distância percorrida pelos estudantes até as escolas, devido ao fechamento de turmas em determinados estabelecimentos etc.

Soares (2019, p. 20) descreve os fatos que se sucederam em São Paulo, em 2015 e que levaram às ações inéditas no país:

em vinte e três de setembro de 2015, jornais de ampla visibilidade no estado de São Paulo noticiaram uma política pública proposta pela Secretaria de Educação, a ser adotada já no início do ano seguinte. Chamada de reorganização escolar ela fecharia 94 escolas e realocaria cerca de 311 mil alunos. Tinha como objetivo separá-los em estabelecimentos de ciclo único, isto é, em que fossem ofertadas vagas apenas de Ensino Fundamental I, II ou Médio. A medida desencadeou algumas reações da comunidade escolar, que alegava não ter participado da elaboração do projeto: primeiro, foram organizados atos de rua os quais levaram, na sequência, um movimento de ocupação de escolas, por parte dos estudantes. Cerca de um mês após o início das ocupações, elas atingiram a marca de 213 escolas interditadas em todo o estado, o que contribuiu para a derrubada do secretário estadual da educação e para a suspensão da reorganização àqueles moldes.

Observamos que as ocupações, na forma em que ocorreram, inicialmente em SP e que se espalharam pelo país no decorrer de 2016, são movimentos contra

hegemônicos<sup>91</sup>, em que os estudantes, imbuídos de um olhar crítico da realidade, conseguem apreender a lógica perversa do sistema e os mecanismos que se utiliza para perpetuar as desigualdades. A rica experiência de SP serviu como subsídio para o restante do país no ano seguinte, inclusive com formações de base aos estudantes participantes das ocupações em outros estados.

\*\*\*

As ocupações no RS surgiram a partir de uma *faísca* das Jornadas de Junho de 2013 e as ocupações secundaristas de 2015, em SP. É um movimento cíclico situado na história do país, em que tempos de abertura democrática favorecem o ímpeto mobilizador dos movimentos sociais, enquanto períodos ditatoriais, conservadores, tendem a provocar o arrefecimento das mobilizações populares.

A partir disso, cada episódio de luta possui suas singularidades e particularidades, ao mesmo tempo que estão engajadas ao cenário mais amplo. As nuances das ocupações secundaristas no RS serão estudadas no próximo subcapítulo.

## 5.2 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL EM 2016: MATERIALIDADE E SIGNIFICAÇÕES

E a ilha desconhecida, perguntou o homem do leme, A ilha desconhecida não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver os mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que acabou desde há muito tempo (Saramago, 1998, p. 56-7).

Como parte dos movimentos contestatórios pelo mundo, embora com suas especificidades, o Rio Grande do Sul iniciou a onda de ocupações das escolas estaduais no começo do mês de maio de 2016, a partir da crítica ao diagnóstico do governo José Ivo Sartori (MDB) de que o estado passava por forte crise econômica, e não teria condições de investimentos nas áreas sociais, de responsabilidade constitucional do Estado.

---

<sup>91</sup> Utilizamos aqui o sentido gramsciano de hegemonia, no sentido dos meios que a classe dominante se utiliza para obter a legitimidade para a manutenção do poder econômico e político. A luta pela hegemonia são, na correlação de forças na disputa da direção da sociedade, as práticas ou aparelhos utilizados para convencer a totalidade da sociedade quanto aos seus interesses específicos, ou seja, a dominação pela classe dirigente (Neves, Sant'anna, 2005).

Por consequência, a educação estadual sofre com o cenário de crise em diversos âmbitos: escolas sucateadas, atraso no repasse das verbas trimestrais para as escolas, falta de profissionais da educação em diversas áreas, atrasos e parcelamentos dos salários dos servidores etc. Esses fatores contribuíram com a iniciativa dos jovens em apoiar a greve dos professores<sup>92</sup>, chamada pelo CPERS Sindicato por aqueles dias, e para a materialização das ocupações das escolas. Como relata a ex-ocupante Janaína:

*Tanto é que quando teve a assembleia para gente votar se teria a ocupação ou não, eu votei a favor, mesmo não sabendo se eu ia ou não participar, mas eu era a favor da causa por saber que realmente eram motivos reais, não eram coisas da cabeça dos estudantes. Tanto que a nossa greve “casou” com a greve dos professores. A gente ocupou e logo os professores entraram em greve<sup>93</sup> (Janaína).*

A mobilização dos estudantes secundaristas em mais de cento e cinquenta escolas pelo RS foi embasada também na experiência paulista das ocupações das escolas, em 2015, e demais mobilizações pelo país. As ocupações iniciaram pela capital e rapidamente se espalharam pela região metropolitana e interior do estado. As reivindicações dos estudantes que ocuparam as escolas foram ampliadas à medida que as discussões aconteciam e novos grupos de apoio, como os próprios professores grevistas, sindicatos, partidos políticos, coletivos e sociedade civil se agregavam à mobilização. Os horizontes de lutas contra as políticas educacionais colocadas em pauta na Assembleia Legislativa do RS (Alergs) pelo governo passam a fazer parte do repertório de críticas e reivindicações dos estudantes<sup>94</sup> (Seffner, 2017). Lucas avalia o que estava em voga nas propostas de políticas educacionais, que interfeririam na realidade das escolas:

*Era um debate principalmente sobre a postura dos governantes, principalmente do governador e entrava em um debate sobre as*

---

<sup>92</sup> Ver: SALINET, Roberta. Professores da rede estadual do RS decidem entrar em greve. G1, Porto Alegre, 13 maio 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/professores-da-rede-estadual-do-rs-decidem-entrar-em-greve.html>. Acesso em 18 fev. 2024.

<sup>93</sup> Janaína se equivocou na sequência dos fatos, pois a greve dos professores estaduais iniciou dias antes das ocupações das escolas pelos estudantes. Inclusive, dentre os motivos para a decisão dos jovens de ocuparem as escolas, estava o apoio à greve dos professores, já iniciada.

<sup>94</sup> As propostas colocadas pelo governo na Alergs se referem ao PL 44/2016, sobre a possibilidade de que Organizações Sociais (OSs) fizessem a gestão das escolas estaduais e ao PL 190/2015, Projeto da Escola Sem Partido, que questiona o caráter “ideológico” adotado pelas escolas, defendendo uma pretensa neutralidade no currículo escolar, como já apresentamos anteriormente.

*políticas educacionais que eram quase políticas educacionais privadas do governo para a educação pública, como um dos temas que a gente lutou nas ocupações, que foi um projeto de lei das organizações sociais, que era para as escolas serem adotadas por empresas (Lucas).*

Não obstante, o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff transcorria na esfera federal e também era motivo de críticas pelos estudantes, pela forma como foi construída a arquitetura do golpe de Estado, já citado por Borges (2018). Diversas pesquisas acadêmicas deram conta do campo empírico rico e pulsante das ocupações no RS (Krumel, 2019; Borges, 2018; Ferreira, 2020; Teixeira, 2020; Severo, San Segundo, 2017; Porciúncula, 2019; Groppo; Silva, 2020; Seffner, 2017) e revelam um intenso movimento de gestão democrática e auto organização dos espaços/tempos escolares, construção de currículos alinhados às demandas juvenis, sejam de temas transversais do currículo oficial — que acabam não tendo abertura no cotidiano do ano letivo, como as questões de gênero, raça, classe, direitos humanos etc. —, sejam das adaptações ao *modus operandi* de competitividade das avaliações externas, como o ENEM.

Um aspecto relevante diz respeito à construção da autonomia dos estudantes e/ou aprimoramento das suas capacidades políticas de resistência à ordem estabelecida, luta pelos direitos individuais e coletivos e estabelecimento do lugar e poder de fala frente ao poder instituído. As relações hierárquicas estabelecidas historicamente na escola refletem a ideia dos estudantes como sujeitos *sem voz*, incapazes de fazer valer-se dos seus direitos, em que suas concepções de mundo e de educação são secundarizadas em função da própria *condição adolescente* (Martuccelli, 2016). Nesse sentido, participar da política é um tabu social para os jovens, que aprenderam, culturalmente, a submissão aos *mais velhos*. Aprenderam que a democracia pressupõe a aceitação da maioria, mesmo que isso não represente os seus posicionamentos políticos frente aos temas e debate. Ou seja, os jovens não conceberam a sustentação das ideias e de seus argumentos materiais que fazem o convencimento e, portanto, não conceberam que estudar se torna chave para a disputa de ideias. E indiretamente, aprenderam a não discutir política, porque o discurso do senso comum diz que é algo distante das suas realidades, que é tema exclusivo dos adultos.



O direito à fala é negado às minorias<sup>95</sup>, conforme diversos cortes de poder, dentre eles, os de classe, gênero, raça, etarismo etc. E, aos jovens, esse direito é desconsiderado e negligenciado ao longo da história. Então, quando essas brechas de participação, como as ocupações secundaristas, tornam-se possibilidades de dar voz aos sujeitos, de fazerem política, como “um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível” (Rancière, 1996, p. 368), essa oposição é uma modificação nas formas de ver, dizer e sentir o mundo, em que a realidade se fundamenta na ausência de relações de dominação supostamente natural, na busca do princípio da igualdade (Rancière, 1996).

Em algum momento, que não é possível precisar, pois as trajetórias são diversas, os jovens ocupantes das escolas se interessaram por política e isso pode ter gerado uma nova forma de partilha do sensível, dos *não sujeitos* que passaram a ocupar o lugar da política e essa os modificou internamente (Rancière, 1996). Assim, os aprendizados gerados a partir da experiência certamente os fizeram criar novas interpretações da realidade e novas formas de se portarem no mundo.

As ocupações estudantis foram encerradas em final de junho de 2016, período que *coincidiu* com o final da greve dos professores estaduais. Contudo, Seffner (2017) avalia que as ocupações foram paulatinamente se distanciando da greve convocada pelo CPERS e superando sua visibilidade, pelo ineditismo, contundência e reverberações.

Foi possível perceber alguns avanços/vitórias nas reivindicações dos estudantes, como a retirada dos projetos de leis que estavam tramitando na Alergs, além dos repasses das verbas às escolas serem regularizados. No entanto, a precariedade nas infraestruturas de muitas escolas se manteve e os atrasos e parcelamentos dos salários dos profissionais da educação persistiram até o ano de 2022, no governo Eduardo Leite (PSDB), revelando-se um movimento resistências e muitos aprendizados políticos. O que, de certa forma, ensinou também o outro lado da disputa, àqueles que teciam as críticas ao movimento estudantil e contribuía com a sua desarticulação: as forças conservadoras do Estado, a mídia e a sociedade civil

---

<sup>95</sup> Nos referimos aqui às ditas minorias com destaque, porque na sociedade brasileira os pobres, as mulheres e os negros, por exemplo, são a maioria inquestionável da população.

que se opõe as mudanças sociais, com vistas à exclusão dos grupos subalternizados na divisão dos bens materiais e imateriais da sociedade.

### 5.2.1 Repressão, Criminalização e Culpabilização dos Movimentos Sociais

*Os policiais são muito ameaçadores porque eles têm armas (Sandra). E a minha mãe chega. Minha mãe sempre apoiou. Só que, obviamente, tinha medo. Mas ela sabia, ela conheceu todo mundo e sabia que ninguém lá era delinquente! (Sandra)*

A prática de repressão policial às mobilizações sociais por parte do Estado não é de causar estranheza, pois a história do Brasil é permeada de situações em que os manifestantes são submetidos a vários tipos de violência física e simbólica. O país é profundamente marcado por episódios de truculência contra as mobilizações populares, em que pessoas ou grupos ousam contestar a ordem estabelecida.

Nos últimos anos, o Brasil viveu o refluxo de toda a redemocratização pós-ditadura militar. O projeto de desenvolvimento político, econômico e social da direita não dialoga com os interesses e com as lutas dos movimentos sociais pela busca da dignidade humana, como: a melhoria das condições materiais e imateriais para a população, especialmente, os mais necessitados do apoio e subsídio do Estado.

Com o movimento das ocupações secundaristas não foi diferente. Pressões advindas de diversas esferas (governo estadual, mídia, comunidade escolar etc.) corroboraram o tensionamento, às vezes, extremo durante as mobilizações. A partir do relato de Fabrício, é possível constatar que havia pressão de parte da comunidade escolar e de políticos ligados a partidos conservadores, no intuito de desmobilizar as escolas centrais, pois elas, pela questão da localização espacial, têm maior visibilidade e poderiam servir de vitrines ou propulsoras para as mais periféricas, que, por certo, tinham mais dificuldades de se manterem ativas.

*E a gente achou que como éramos uma escola pública bem no centro de Gravataí, o Barbosa é uma das escolas mais no centro possível, não tem mais escolas públicas no centro. Pensamos: se a gente conseguisse fazer isso aqui, a gente iria influenciar muitas outras escolas e foi até o que aconteceu, não foi do jeito que a gente pensou, imaginou, achamos que a gente seria o bloco central para as pessoas verem (Fabrício).*

Em que pese a centralidade geográfica, outras escolas dos bairros obtiveram grande efervescência, talvez pela capacidade de articulação, apoio de parte da comunidade etc., e não houve destaque da escola central, embora a logística das escolas mais periféricas tenha mais limitações, inclusive, de visibilidade social.

Relatos dão conta de intimidação, xingamentos e ameaças advindos do entorno das escolas, que tornavam o clima tenso e os jovens tinham que aprender a lidar com sentimentos como o medo e insegurança.

*No início muitos nos xingaram. Logo que eu fui falar com o Wagner [...] e o Wagner tinha acabado de ser xingado por uma idosa, falando que a gente estava estragando a escola, porque era o que passava na mídia na época (Sandra).*

A mídia exerce um papel importante na propagação de imagens e informações para consolidar a ideia do senso comum em que se coloca os movimentos sociais com conotação negativa, ou qualquer paralisação de serviços estatais, em que os mostram de forma parcial, especialmente nesse caso, a escola, que é colocada como funcional ao modelo de desenvolvimento capitalista, ao receber os filhos da classe trabalhadora. As greves dos profissionais da educação, historicamente, foram propagandeadas negativamente pela mídia, adjetivando-os como pessoas que *não querem trabalhar* ou *vagabundos*. Em 2016, uma parcela dos jovens estudantes do ensino médio, que ocupou os espaços da escola para protestar pelas más condições da escola pública, foi adjetivada da mesma forma que seus mestres o são quando exercem seus direitos constitucionais à greve, como forma de protesto às condições de trabalho.

O movimento das ocupações secundaristas gerou impacto social e visibilidade. As disputas de interesses, disseminadas pelos conteúdos e discursos propagados, geraram notícias e informações das mais variadas. A construção do senso comum de um projeto conservador faz com que as próprias pessoas que compõem a gestão da escola reproduzam discursos de ódio no sentido de coibir os jovens de manter as ocupações. A ocupante Sandra relata a atuação de uma mãe representante do conselho escolar que, com o respaldo da direção da escola, fazia ameaças aos jovens:

*E tinha uma mulher do conselho. [...] Eu sei que ela ameaçava botar polícia lá dentro! (Sandra).*

A repressão policial ocorreu em diferentes momentos durante as ocupações, como um dos instrumentos de pressão estatal para coibir as mobilizações. Assim, em uma das cinco escolas que fizeram parte desta pesquisa, quatro entrevistados citaram a atuação de um Policial Militar residente como um dos agentes repressores marcantes na ocupação daquele espaço.

*Outra coisa que teve de político, era a força de repressão, não imaginamos, mas tinha gente da polícia que ficavam seguindo os militantes, os alunos e a nossa escola tinham uma questão, uma lei antiga da ditadura, de ter um policial residente, então a escola era dividida parte do terreno e o homem morava bem na esquina, tinha um acordo com a escola de ser vigilante provavelmente. Vinha nos assustar e tinha gente que vinha tocar pedra no portão, percebemos que a coisa, tínhamos medida de segurança, não deixávamos a escola desprotegida, era fácil alguém entrar e quebrar e pôr na gente, a responsabilidade era nossa (Wagner).*

*Eu lembro que quando a gente estava na ocupação aconteceu umas coisas meio pesadas. Pra nossa idade. Eu lembro que no Barbosa tinha um policial que morava no Barbosa. Ele morava desde a época da ditadura. E daí eu lembro que para passar a noite, a pessoa mais velha provavelmente tinha 18 anos. Então eram crianças acampando basicamente no pátio da escola, na quadra. E esse cara ficava batendo nas coisas, no portão que separava a escola para deixar a gente nervoso (Sandra).*

*No Barbosa a gente ficava a noite completamente sozinho, daí a gente tinha medo de ameaças que ficavam circulando ali. Tinha até um policial militar que era totalmente contrário à ocupação e morava ali perto e fazia alguns tipos de barulhos para causar pânico na gente (Pietro).*

*A gente tinha muito medo da polícia. Porque eles ficavam ameaçando, aí tinha um brigadiano lá no colégio, que ele mora no colégio, num terreninho e aí a gente tinha bastante medo dele, porque ele uma vez simplesmente entrou lá e meio que tipo uma pose de bravo (Rafaela).*

É evidente que os policiais, imbuídos de suas funções de manter a *ordem social*, formados dentro de uma lógica conservadora e repressora, disseminada de Estado totalitário, ditatorial, são cooptados pelo poder do Estado e executam suas funções, em certa medida, ao aplicar a violência física e simbólica àqueles que não possuem meios de defesa.

Episódios que envolvem a culpabilização/criminalização dos jovens durante as ocupações secundaristas podem ser encontradas na literatura acadêmica (Fachinnetto *et al.*, 2017; Borges, 2018; Pacheco, 2018; Ferreira, 2017). Não é difícil encontrar relatos de estudantes ocupantes que vivenciaram situações constrangedoras, confrontados com o poder do cargo de servidores públicos estaduais, sejam gestores

escolares, professores ou policiais militares, em que as figuras dos jovens são expostas ao medo, à insegurança e a situações limites, como o *episódio das salsichas*, relatado por Sandra:

*Eu sei que foi quase no final da ocupação, a gente conseguiu a cozinha e a gente foi ver. E tinha muita comida estragada. Porque tinha uma salsicha que estava estragada ou estragava no dia seguinte ou tinha estragado ontem, na data de validade. Toda a gente falou: Cara, a gente vai comer essa salsicha porque senão vai apodrecer aqui! Então a gente vai comer, né? A gente comeu salsicha, fez lá para todo mundo comer, porque era uma salsicha que literalmente... fora as outras, que nem davam para comer, que já estavam até verdes. E daí, quando a gente contou, o diretor falou que a gente estava roubando comida da escola. E daí o meu namorado, ele me botou no início do dia no grêmio estudantil e no final do dia ele me tirou do Grêmio Estudantil, porque eles foram levados pra delegacia. Na delegacia, o meu namorado foi falar com o delegado, que pergunta o que a gente tinha roubado e daí o meu namorado foi falar que a gente roubou salsicha estragada. O delegado riu da cara do dito diretor da escola e não encaminhou pra frente. Se não me engano, eu acredito que o meu namorado foi até de camburão pra delegacia (Sandra).*

Jovens foram tratados como criminosos, expostos e culpabilizados por divulgarem a precariedade e os dilemas vivenciados diariamente nas escolas:

*Tinha uma janela com grade, uma que não dava para lugar nenhum. Era só uma janela com grade e aquela grade estava quebrada, no mínimo, há uns 20 anos. Daí eles falavam que a gente quebrou aquela grade para levar para lugar nenhum. Porque era só uma grade quebrada e a gente quebrou! (Sandra).*

Nesse sentido, uma parcela considerável dos professores, alinhados aos discursos produzidos pela mídia, objetivando fins individuais, em detrimento das construções coletivas que envolvem a educação, culpavam os estudantes por terem *parado* a escola no período das ocupações. Falas *desse naipe* ajudam a construir o senso comum e culpabilizar os jovens por uma luta justa — que foi pela escola, como um todo —, em apoio aos interesses da classe dos profissionais da educação, materializados pela greve promovida pelo CPERS Sindicato, concomitante às ocupações, como já elucidado anteriormente.

A mídia teve papel central na disputa e consolidação da opinião pública e na conformação frente ao cenário de golpismo que, naquele período, assolava o país. Era preciso ver *in loco*, viver, ultrapassar as ideias prontas, dos formadores de opinião,

que têm consigo, princípios e valores que não dialogam com o interesse dos jovens pela melhoria das condições estruturais e infra estruturais da escola pública estatal.

*Eu estava ainda naquele processo de conhecer a escola, me ambientar na escola e aí pessoas que já estudavam lá, diziam que ia ser uma baderna e até a gente lendo coisas de outras ocupações eram vistas como baderna, a nossa foi vista como baderna. O que passava na mídia não era o que acontecia de fato dentro das ocupações. Então acho que foi muito mais influência externa. O senso comum que me influenciou a não querer, a ficar desconfiada. Ainda bem que meus pais disseram: “Vai ver, pelo menos, para dizer!” (Janaína).*

O *clima hostil*<sup>96</sup> que havia no entorno das escolas ocupadas, como *lócus* da mobilização estudantil, foi reflexo de um período turbulento da história do país, quando, na esfera federal, o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff já tramitava na justiça e todo o processo golpista se encaminhava para que o vice-presidente Michel Temer ascendesse ao poder. Seffner (2017) aponta que o movimento estudantil foi acusado de ser mais uma manobra política para apoiar o governo Dilma Rousseff, mas os estudantes negaram a acusação e defenderam as pautas que tinham ligação direta com o direito à educação de qualidade.

No RS, os três poderes, capitaneados por governo Ivo Sartori (MDB), aliado partidário do vice-presidente Michel Temer, além de apoio ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma, era contrário às manifestações dos jovens, por isso, veiculou informações que induziam a comunidade escolar à desaprovação do movimento e impunha a violência física e simbólica aos manifestantes.

No entanto, talvez a inexperiência dos jovens provocou certa confusão dos ocupantes em definir que estava realmente reprimindo as ocupações: o governo estadual (Sartori) ou federal (Dilma). Faltava capacidade de discernimento dos jovens para compreender que a repressão partia da esfera estadual. A repressão era por ordem do governo do estado, mas não havia essa clareza nem por parte dos estudantes, quiçá pelo restante da população, fortemente influenciada pela mídia conservadora. Isso contribuiu para a consolidação das ideias de jovens *baderneiros* e governo federal *corrupto e repressor*, o que desmonta a tese de que as ocupações secundaristas foram manobras políticas dos estudantes para defender os interesses da presidenta deposta.

---

<sup>96</sup> Termo cunhado pela entrevistada Janaína.

No entanto, é possível perceber que, embora haja parte considerável de pessoas e grupos que apoiam um projeto nefasto de educação divisora de classes sociais, algumas redes de apoio material e de solidariedade se construíram em torno dos jovens estudantes ocupantes, nesse processo reivindicatório por melhores condições para a escola e o ensino público de qualidade. É o que veremos no próximo subcapítulo.

### **5.2.2 Redes de apoio e diálogo: a atuação dos professores e da sociedade civil**

Ao mesmo tempo em que havia muitas críticas ao movimento social estudantil propagadas na sociedade, é perceptível também o apoio de sujeitos e entidades solidarizados com as causas defendidas pelos jovens. As redes de apoio às ocupações foram importantes para a garantia de segurança aos estudantes, formação política, visibilidade social, fortalecimento das lutas, apoio e exemplos de comprometimento com a transformação social.

Relatos de apoio da comunidade local foram importantes para a manutenção do movimento estudantil que não teria se mantido durante várias semanas sem a colaboração desses entes.

*Teve muito apoio também comércios na volta da escola. Tinha uma padaria que nos dava restos dos salgados que estavam bons, mas não podiam vender. A gente comia risoles e essas coisas de padaria. E era apoio porque eles sabiam que a gente não tinha (Sandra).*

Porque a maioria dos estudantes das ocupações era menor de idade, era necessária a anuência dos pais para a participação no movimento. E, em certos casos, tinham que preencher termos de compromisso para a permanência dos filhos menores na escola à noite. Ao mesmo tempo que isso demonstra a desresponsabilização da escola frente ao movimento estudantil, revela que os estudantes que estavam nas ocupações tinham o apoio dos responsáveis para a mobilização. Muitos se dispuseram a auxiliar na dinâmica do movimento, sejam nas demandas cotidianas (subsídios para a alimentação, higiene, bem-estar etc.), sejam nas participações nas atividades realizadas na escola (palestras, oficinas, rodas de conversas etc.).

Alguns professores, especialmente de componentes curriculares das áreas de ciências humanas e linguagens, e/ou com histórico de luta sindical ou engajamento

em movimentos sociais, faziam aproximação com os jovens e participavam, em maior ou menor medida, das rotinas estabelecidas pelos estudantes ocupantes das escolas. Pela questão do bem-estar dos jovens (alimentação, agasalhos, higiene etc.), foram primordiais para que as manifestações se mantivessem vivas<sup>97</sup>.

*Teve professor que levou até fogareiro de duas bocas. Levaram, para a gente, comida (Sandra).*

Havia uma utopia, uma crença no movimento estudantil e nos projetos dos jovens. Os professores que apoiaram as ocupações deixaram marcas importantes nas vidas dos estudantes, pelo exemplo de cuidado, luta por ideais e solidariedade universal. Essa solidariedade universal entre parte dos professores e os alunos ocupantes era, em algumas escolas, mais aparente, em outras, mais velada. Dentre os motivos, a evidência da atuação sindical dos profissionais e a relação com a greve convocada pelo Cpers Sindicato, no início de maio de 2016, em que os jovens se colocavam a favor das pautas, devido às contradições apresentadas pela entidade classista que imperavam na rede estadual de ensino naquele período.

*A tentativa efetivamente dos alunos demonstrarem que eles não estavam ali ocupando a escola contra os professores, mas era sobretudo, e ficava bem claro, contra as políticas vindas do estado e surgiu muita solidariedade em relação aos professores, no geral. Os alunos parecem que queriam incorporar as pautas dos professores (Pietro).*

Os percursos foram diversos. Algumas escolas iniciaram as ocupações quase que pelo acaso: um pequeno grupo de alunos se uniu e decidiu ocupar, a partir das experiências que estavam sendo divulgadas na mídia e redes sociais. Já outras, tiveram reuniões preparatórias, com entidades estudantis, pensaram na manutenção dos jovens nas escolas (abrigo, alimentação, segurança etc.), na disputa pelo convencimento da comunidade, para, então, fazer a ocupação acontecer.

O apoio dos professores foi fundamental para a construção das ocupações, tanto no encorajamento para a luta, quanto para ajudá-los a pensar nas condições materiais a participação em uma manifestação inédita no ensino médio do país. Pela própria experiência adulta, em uma sociedade permeada por preconceitos de todos

---

<sup>97</sup> Cabe ressaltar que algumas direções das escolas inviabilizaram a utilização dos espaços necessários para a produção das refeições e acesso aos banheiros.



os tipos, uma professora apoiadora dos jovens previu que poderia ser um movimento tenso e difícil de encarar.

*Eu lembro que tinha só eu e uma amiga minha que a gente queria ocupar a escola. Mas eram duas meninas. Falta de dinheiro, sem apoio de ninguém. [...] E daí eu lembro de conversar com uma professora nossa. E ela inclusive nos aconselhou. Eu a entendo, na época, porque tinha só duas meninas. Ela falou que ia ser muito perigoso para a gente (Sandra).*

Essa parcela engajada de professores que apoiou e auxiliou na manutenção das ocupações tinha, nas suas práticas docentes, a função de fazer o estudante pensar, refletir e questionar. E a partir desses questionamentos frente à realidade desigual que a escola pública se insere, esses profissionais exerceram importantes papéis, que marcaram a experiência das ocupações e as vidas dos jovens, a partir dos exemplos.

Outros sujeitos e entidades, da mesma forma, buscaram participar e até respaldar o movimento estudantil. Uma rede de apoio às ocupações se formou, inclusive, para garantir que ela ocorresse dentro da legalidade, dos direitos e deveres sociais. Alguns advogados, geralmente, ligados aos sindicatos, acompanharam o movimento estudantil, garantindo apoio jurídico.

O apoio dos sindicatos, tanto do Cpers, que estava diretamente ligado às ocupações das escolas estaduais, quanto dos sindicatos dos municípios nos municípios em que as ocupações ocorreram, tiveram importante contribuição, pois subsidiaram, de forma material e imaterialmente, os jovens. Essa atuação revelou que o movimento estudantil é classista e defende um grupo de interesse coletivo. O jovem Marco cita a participação do sindicato que representa os trabalhadores da REE/RS e do Simca (Sindicato do Municípios de Cachoeirinha/RS):

*O Cpers também esteve presente, mandava material nos estruturava também ajudava a nos estruturar, mas o sindicato local foi muito importante. É o Simca, aqui de Cachoeirinha, dos servidores municipais. Foi extremamente importante. Qualquer coisa que a gente precisava dentro da ocupação eles davam um jeito de conseguir. Não só pelas pessoas, mas também pelo estatuto dele que prevê uma solidariedade de classe e realmente foi executada naquele momento (Marco).*

A atuação de entidades estudantis (UNE, UBES, UGES, UMESPA, UJC) e das universidades, por terem maior experiência na organização dos movimentos sociais e da dinâmica das ocupações, foi um diferencial para o próprio amadurecimento do grupo.

*Eu comecei a entender muita coisa porque a gente recebeu auxílio de várias, não partidos, mas grupos do movimento estudantil das universidades. Eu estava saindo do ensino médio e entrando na faculdade. Então, eu não tinha contexto de nada e a gente teve um contato bem grande com esses movimentos, porque eles iam ajudar a gente. [...] Aí o pessoal que era mais velho do movimento estudantil das faculdades, às vezes eles davam bastante apoio pra gente nesse sentido, "A calma, fiquem tranquilos, não faça bagunça", sabe? Ajudavam a gente a manter o foco (Rafaela).*

As entidades estudantis tiveram atuações importantes, especialmente em Porto Alegre, pois ajudaram a estruturar tanto os grêmios estudantis das escolas que ainda não os tinham, quanto as ocupações secundaristas em si, com suas manutenções, bem como na formação política dos jovens.

*A gente conheceu essas organizações como a Umespa (União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre) e a Uges (União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas), que daí começou a se estruturar, mas de uma maneira mais concreta (Lilian).*

Outros agentes importantes que tentaram auxiliaram no movimento de disputa de interesses são os partidos políticos com viés mais progressista, mais ligados às questões sociais, como PT, PSTU, PC do B e Psol. Esses prestavam assistência aos jovens que participavam do movimento estudantil. E foram importantes em vários momentos, como, por exemplo, nas negociações das pautas dos estudantes secundaristas com o governo do estado, a intermediação dos encontros, dos embates e

*houve uma influência dos partidos políticos, porque até para chegar no secretário, governador, tu precisarias da ajuda de parlamentares. Inclusive, é por isso que a gente elege nossos parlamentares, para que eles sejam um espaço de representação das nossas pautas. [...] Na minha opinião, não tem nenhum movimento social de massas no Brasil que se organize sem influências dos partidos políticos (Lucas).*

Os partidos políticos, sindicatos e movimentos estudantis são importantes e necessários meios para o atingimento de certos fins. No entanto, apesar de algumas entidades de classe, partidos políticos de correntes mais progressista quererem participar, uma parte dos jovens que estavam no movimento das ocupações não tinham interesse em interferências externas. Estavam tentando construir as suas reflexões autonomamente, em construir a crítica mais ampla e sistêmica.

*Por mais que as forças políticas ou estudantes universitários ou pessoas que já teriam uma trajetória de fora, o que prevaleceu foi a vontade dos alunos internamente, tanto para radicalização, quanto para a moderação” (Pietro).*

Em Porto Alegre, foi criado o Comitê das Escolas Independentes (CEI). Eram entre 15 e 20 escolas que tinham o objetivo da autonomia e que optaram por não aceitar influências de partidos políticos, sindicatos ou quaisquer outros grupos de interesses.

*Era um bloco de escolas independentes que não queriam ser representadas por nenhuma dessas instituições existentes. Agora, se aquilo foi um acerto ou um erro, a história dirá (Jader).  
Nessa época eu ainda tinha muito medo, por causa do que ficou do CEI, que partidos são perigosos (Kely).*

Os defensores de uma atuação autônoma em relação às influências externas tinham postura mais combativa e revolucionária frente aos embates com o governo, enquanto certa parcela dos ocupantes, ligada aos partidos políticos, pregava uma postura mais moderada, dialógica, na busca de pequenos avanços nas negociações, frente às tentativas de desmantelamento do movimento estudantil. Houve muitos embates entre o campo mais socialista, da negociação, com o campo *autonomista*, mais radical.

*A gente não quis permitir que um partido tomasse conta e dominasse a corrente que a gente estava desenvolvendo a crítica, que era algo mais ideológico, mais ideal, no pensamento de estudante, de politizar a galera, e de não ir para um lado, mas materialmente aconteceu outra coisa” (Jhon).*

Jhon se refere à essa *terceira alternativa*, que teve como consequência a falta de discernimento entre quem merecia ser combatido e quem respeitava e apoiava o

movimento. Isso fez com que os estudantes não tomassem lado na disputa das ideias e concepções de escola e sociedade.

Passados mais de cinco anos, os partidos políticos, sindicatos e movimentos estudantis já consolidados que participaram das ocupações secundaristas se mantêm atuantes na sociedade, na disputa das ideias e decisões políticas, econômicas e sociais, enquanto os coletivos autônomos, como a entidade estudantil citada, perderam força de atuação na sociedade ou se dissiparam.

### 5.2.3 Formação Política da Juventude e o Desejo de Futuro

*A gente tem que ser um instrumento de luta (Wagner).  
2016 vai ser ponto chave para me mudar o pensamento até o final da  
minha vida, eu acho que eu vou ser essa pessoa que vai tentar ver o  
outro lado da história, vai tentar melhorar a minha vida e a vida das  
pessoas de alguma forma (Fabrício).  
A gente estava lutando pelo que era justo, pelo que era bom pra gente,  
pela melhor educação que a gente pudesse ter (Valentina).*

As ocupações secundaristas repercutiram individual e coletivamente, e suas consequências objetivas e subjetivas, embora não seja possível quantificá-las (e nem é este o objetivo deste trabalho), reverberaram na sociedade, promovendo reflexões a respeito da sua importância enquanto movimento que contribuiu, em grande medida, para a formação política e organizativa/metodológica dos jovens partícipes das manifestações.

As ocupações tiveram um notável caráter formativo, tanto do ponto de vista da formação política – perceptíveis no modelo de organização – quanto na proposição e exercício de uma outra condução das relações de ensino-aprendizagem: largamente autogestionária, contando com a colaboração de militantes e docentes que apoiaram o movimento (em um exercício de co-aprendizado entre gerações), combinando práticas inusuais na escola (oficinas, rodas de conversa, aulões [misto de assembleia e aula]) com práticas escolares tradicionais e, enfim, combinando a preparação ao ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) com temáticas formativas mais amplas (por vezes efetivando conteúdos determinados por lei, mas pouco presentes no cotidiano escolar, como a história e cultura afro-brasileira, as relações de gênero e a sexualidade) (Groppo, 2018, p. 08).

Uma visão sistêmica se constituiu. As ocupações dos espaços públicos, institucionais, são a radicalização dos protestos pela população, a esperança de que

o impacto causado pela paralisação dos trabalhos (produção) provoque as mudanças necessárias para as demandas apontadas pelos usuários daquele espaço.

Era preciso dar visibilidade às demandas dos jovens. A tática das ocupações das escolas públicas de ensino médio foi interessante pelo caráter político de tomada de decisões para o bem comum, mas, mais do que isso, foi um movimento histórico de *exercício prático de democracia*: àquela ligada ao exercício consciente da direitos e deveres, consubstanciados pela busca dos princípios de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

*Eu nunca mais voltei para casa, porque era um aprendizado muito grande, o tempo todo, o aprendizado de como conviver com as pessoas (Kely).*

O processo de amadurecimento político também se deu no âmbito das estruturas macroestruturais do sistema, no entendimento de que as políticas educacionais são gestadas para a construção de um determinado tipo de cidadania, e essas precisam ser dialogadas, questionadas enfrentadas e desafiadas. A formação política ocorrida durante as ocupações possibilitou a abertura de olhares mais amplos que aqueles apenas voltados para a realidade imediata dos jovens, o que revelou a esfera mais ampla de um projeto de precarização do que é público.

*Eu sabia que tinha coisas que precisava mudar, do tipo a estrutura da escola. Só que foi ali que eles começaram a mostrar um plano maior, do tipo: mas eles também querem congelar a verba! E daí eu comecei a ter uma ideia maior, mais ampla do que estava acontecendo, que não era só uma situação de estrutura da escola ou de professores sobrecarregados. Era todo um sucateamento da educação popular (Sandra).*

Internamente, o movimento das ocupações secundarista trabalhava para a construção de consciências a respeito do cenário nacional, do possível *impeachment* da, então, presidenta da República Dilma Rousseff e das prováveis mudanças que isso implicaria, do cenário estadual de desvalorização da profissão de professor, além dos rumos do movimento e quais sujeitos estariam envolvidos nas tomadas de decisões.

### 5.2.3.1 *Exercício prático da democracia: avanços e impasses*

Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto (Lenin, apud Saviani, 1984).

Os aprendizados subjetivos e objetivos de formação política, proporcionados pelo movimento estudantil das ocupações secundaristas, são aspectos consideráveis quando analisamos as experiências de 2016, nas escolas públicas do RS. A responsabilização sentida e vivida pelos jovens pode ser avaliada positivamente, no sentido de estabelecerem compromissos sociais, de sentirem-se responsáveis e atuantes frente a uma realidade adversa: os problemas estruturais e infraestruturais da escola e todos os meandros que envolvem tal problemática.

*Eu acho que ali, naquele momento, tinha muito da responsabilização, tipo: “Eu, aluno, sou responsável por isso e tenho voz para...”. Foi um espaço de formação política pessoal da galera (Danilo).*

Para Cury (2008), participar é dar parte e, ao mesmo tempo, é ter parte. Ao sentirem-se responsáveis pela mudança, ao terem ouvidas as suas opiniões e reivindicações, a partir de uma construção autônoma e, ao mesmo tempo, coletiva do movimento estudantil, revela-se a importância e organicidade da mobilização e sua relação com as políticas educacionais, considerando-se que as manifestações ocorreram a partir da crítica à precarização da escola pública e aos projetos de educação que estavam sendo gestados nos legislativos estadual do RS e federal.

No entanto, foi possível perceber um impasse que a própria condição juvenil apresenta, que é a juventude tutelada, ou seja, os jovens não teriam espaço de participação na política, pela falta de experiência, de modo que são considerados imaturos intelectualmente para tal. Então, há o discurso comum dominante: os adultos teriam maior legitimidade para decidir pelos mais jovens. Entretanto, há uma contradição aí: como os jovens irão construir a capacidade de conscientização política se não são possibilitados espaços/momentos em que possam desenvolvê-la? As ocupações secundaristas só foram levadas a sério pelos governantes e sociedade após algum tempo, pois, percebe-se que, inicialmente, julgavam-na como apenas um momento pontual e de *agitação* juvenil, que foi se adensando politicamente e tornou-se importante episódio da história da educação brasileira.

A partir da formação política alcançada por meio da experiência das ocupações secundaristas, foi possível vislumbrar um novo tipo de conscientização, com olhares

críticos sobre o cenário político do governo brasileiro a partir dos anos 2010 — com ênfase no período que antecedeu o *impeachment* de Dilma Rousseff — e sobre as prováveis consequências que o golpe parlamentar, jurídico e midiático traria para a grande maioria da população brasileira, ao diminuir investimentos em áreas estratégicas, retirar direitos trabalhistas, dificultar o acesso aos direitos humanos e de consumo de grande parte da população, de modo a deteriorar boa parte da vida prática das camadas populares e trazer consequências para as próximas gerações.

*Marcou a geração de 2016, o que era liberalismo, investimento público, universidades com bolsa, graduação e como é difícil conseguir bolsa de doutorado (Wagner).*

Os jovens passaram a dar-se conta do contexto mais amplo em que estão inseridos e das desigualdades do sistema capitalista, permeado de contradições, dentre elas, a distribuição desigual de riquezas produzidas pelo homem e do papel do *Estado Empreendedor* (Puella-Socarrás, 2021) na consolidação da lógica de mercado em todos os âmbitos da sociedade. Aprenderam o exercício da democracia na prática (na presunção da divergência, no diálogo, nas trocas e na busca de consensos). Nas palavras de Wagner:

*Já acreditava que estávamos fazendo democracia, pegamos o PPP da escola porque depois eu aprendi quando entrei na faculdade, que estudei o que é um PPP de verdade. [...] A gente repetiu o PPP pro diretor toda vez que ele vinha pedir para parar a ocupação, que não tinha necessidade, que a gente podia resolver de outra forma, mas era o jeito que a gente tinha se organizado e que a gente ia conseguir, tivemos uma tomada de consciência e eu me agarro que 2016 mudou a minha vida, que foi uma tomada de consciência (Wagner).*

Os jovens aprenderam a lidar com as discordâncias, tanto internas, quanto externas. Aceitavam dialogar com a comunidade escolar contrária às ocupações, estabeleciam diálogo com os divergentes, absorviam o dissenso como uma etapa da democracia, para a construção de consensos e manutenção da luta. Os agentes que participaram do apoio ao movimento social, em certa medida, também passaram por um processo de formação político, no sentido de não retirarem dos jovens o protagonismo da atuação, o que revelou maturidade política.

As ocupações promoveram a tomada de consciência de coletividade, do importante instrumento democrático que os movimentos sociais proporcionam: o

engajamento para a busca de construções de projetos coletivos, com vistas ao bem comum. Ao que Valentina reitera:

*Com o tempo a ocupação, ela conseguia politizar as pessoas para que a gente entendesse, que aquele problema não era só nosso e não era só da nossa escola. Eu acho que as ocupações elas ensinaram um pouco disso assim, de como os problemas eram coletivos e de que nós precisávamos estar de forma coletivas. [...] Eu lembro quando a gente ocupou o Parobé, surgiu uma menina, que nunca tinha ido numa manifestação na escola, a gente avisou que ia ocupar a escola numa sexta-feira e à noite e chegou uma menina, que a gente tinha zero relação, com mala, cobertor, colchão para gente e a gente ficou, tipo: “o que essa menina está fazendo aqui?” E ela tinha entrado por causa do bebedouro que estava quebrado. E com o tempo, ela disse: “Isso não é o só problema do Parobé, a gente está enfrentando isso em qualquer local!” E eu acho que a ocupação tinha um pouco disso, de mostrar que os problemas eram coletivos e que os resultados também seriam assim! (Valentina).*

A transformação promovida pela conscientização interna e externa também constituiu os jovens, que passaram a enxergar a realidade sob novos prismas, considerando os outros sujeitos, os contextos sociais, as disputas de interesses políticos (e econômicos) etc. Eram jovens fazendo política/superestrutura:

*Naquele momento o sentimento de autonomia, de autogestão, no ambiente escolar, na própria vida daqueles jovens era algo muito presente e para mim, tudo isso é política, tudo isso constrói projetos, constrói ideias e acho que era um movimento que superava muito o corporativismo de algumas demandas (Miguel).*

A base da pirâmide tanto pode ser entendida como a parte mais *baixa* na escala de poder, como a parte mais numerosa quantitativamente e que dá sustentação/base para toda a estrutura ser constituída. Nesse sentido, a reinterpretação de Marco é que, por meio da união de esforços coletivos, suas ações e reivindicações podem ser ouvidas, respeitadas e valorizadas, em certa medida.

*Antes eu não entendia a força que tem o estudante dentro da escola. Eu achava que era sempre “tudo vinha de cima”, a administração estabelece o que vai ser feito dentro das escolas e sempre de cima para baixo e acreditava que nós éramos ou que nós estávamos lá embaixo, mas de certa forma a gente é a base da escola. Os estudantes, então, por serem a maioria e ter vivido na ocupação a experiência de poder fazer, a gente não aceita isso. Então me abriu um leque de possibilidades de pensar: “Bom, se o estudante pode, ele consegue melhorias!” [...] Então após esse processo, falando da*



*escola em si, mudou muito a minha visão de que os estudantes podem fazer, de que eles conseguem fazer e a gente tem que trabalhar para que eles devam fazer, que executem! (Marco).*

Entendemos a formação política como importante e necessário meio para a construção da democracia enquanto coletivização das decisões, com vistas à consolidação de uma cidadania plena, em que os sujeitos exercem seus deveres e direitos com responsabilidade e dignidade. Por isso, as ocupações secundaristas se tornam um notável exemplo de que os movimentos sociais politizam a população e contribuem com a luta por projetos de sociedade mais justa e humanizada.

Podemos pensar isso, inclusive, no sentido da construção dos acordos, quando o movimento das ocupações se constituiu com método (organização e organicidade) na sua dinâmica (Seffner, 2017; Virgínio, 2017; Borges, 2018; Ferreira, 2017; Morais *et al.*, 2019) entendido com seriedade, luta e comprometimento com a mudança social, que precisa ser exercitada na prática do “o que, como, por que e, principalmente, para quem”.

*Não foi um movimento sem direção, sem programa, sem método. Em ambas as escolas a gente percebia que tinha método para tudo: para organizar atividades culturais, nos momentos de lazer a gente discutia, a gente ouvir a música que tratasse de algum tema importante e os alunos de uma maneira se engajaram nisso, que era muito novo para todo mundo, que era uma ação coletiva para a gente entender também que não era por pequenas diferenças que iriam um para cada lado (Pietro).*

Uma quebra paradigmática em relação aos currículos oficiais também auxiliou os jovens na compreensão da realidade e mudança de postura quanto ao pensamento crítico, por meio de uma experiência vivencial de reinterpretação da realidade educacional, pois o currículo oficial não dá conta de oferecer uma formação crítica e integral. Para além do currículo formal, o conteúdo da formação desenvolvida pelos jovens ocupantes também precisa ser ressignificado, para o aprofundamento do entendimento e conexão com o todo.

*A minha visão política de sociedade tem que estar presente no que eu falo enquanto questões mais de coletivo social, quando eu penso em educação, eu não penso em só levar uma palestra sobre o combate ao racismo, mas a aprender a entender a institucionalização daquilo, esse tipo de profundidade de conexão (Danilo).*

A rotina das ocupações e os métodos utilizados para a construção da autonomia e do pensamento crítico, com vistas à inserção cidadã, ensinaram os jovens sobre democracia, posicionamento político e lutas sociais. Mas houve vozes dissidentes que, após o intenso período de aprendizado das ocupações secundaristas, penderam para um viés político mais alinhado com as pautas de mercado, que trazem valores de individualismo e competitividade.

É possível depreender que, talvez, um dos *erros* cometidos nas escolhas dos percursos das ocupações tenha sido não ter colocado, com clareza, as disputas políticas que estavam acontecendo, tanto no âmbito estadual, como no federal, o que pode ter sido o motivo de tantas *confusões* nos jovens iniciantes nas lutas sociais. A não identificação do que diferencia as políticas de determinados governos provocou uma espécie de indignação geral, sem o devido discernimento entre projetos de desenvolvimento. O que pode ter levado, inclusive, alguns jovens a optarem pelo lado do presidenciável Bolsonarismo (PL), em 2018, por exemplo. Na reinterpretação de Danilo,

*Cavar mais, acho que faltou isso, de alguma forma, porque daí quando vem um discurso fácil de “A escola não tem dinheiro!”, “Porque o Brasil é governado por corruptos! Vamos eleger outro!”, tu entras nesse discurso mantendo a formação que criou na ocupação ou que te comentou na defesa da escola, na defesa da comunidade, acho que isso se perdeu. Mas a compreensão do porquê essa situação ocorre e essa leitura crítica talvez pode ser o que descambou, por isso que mesmo as relações que criei de amizade naquela época, que eu vi em 2018 fazendo campanha para o Bolsonaro, há uma dor absurda, mas vamos tentar entender. Aí tu entendes que não foi uma pessoa que foi desleal, que aprendeu na ocupação ou não aprendeu algo e trocou, mas ela está sendo leal aquilo que ela acredita que é, sabe, por um sentimento construído assim. Então acho que é isso, todo mundo se desenvolveu na consciência crítica, mas não soube apontar onde está a crítica, na minha concepção (Danilo).*

Objetivamente, o porquê de algumas pessoas que participaram das ocupações terem se tornado Bolsonaristas, de direita e extrema direita, tem a ver com a parcialidade das informações veiculadas pela mídia e, também, por consequência, com a falta de aprofundamento das discussões, da leitura crítica sobre o cenário nacional de 2016 e de anos anteriores, dentre outros aspectos.

Outros elementos são trazidos por Nascimento (2019, p. 09), quando avalia a partir da ótica da psicanálise e percebe algumas nuances intersubjetivas que ajudam a explicar o fenômeno:

uma prevalência do uso político do afeto, que marca as eleições de 2018, por um transbordamento de tensões sociais, um clima de politização e descontentamento que emergiu em uma campanha polarizada e radicalizada que permanece latente, assim como uma mobilização afetiva dos eleitores seja pelo discurso de ódio, medo, insegurança ou esperança.

A adesão ao discurso do senso comum da corrupção, amplamente propagandeado na mídia aberta, aliado ao apelo emocional do *slogan* “*Deus, pátria e família*”, com forte recurso às questões de tradição, também ajuda a explicar por que alguns jovens que participaram de um movimento político reivindicatório tão denso, pouco tempo antes, passaram a se tornar adeptos à campanha eleitoral de Bolsonaro, em 2018, o que pode significar uma reinterpretação das políticas, no sentido do desejar a mudança, mas sem dimensionar quais seriam nem o que tais mudanças causariam no país.

A mudança chegou e entre os anos 2019 e 2022 o país vivenciou uma série de retrocesso, especialmente nas áreas sociais, com a retirada de investimentos, o que produziu o aumento substancial da pobreza e exacerbação das desigualdades. O *clima hostil*, citado por Janaína, instaurado no Brasil produziu um cenário de desesperança, assim, no ano de 2022, o então presidente da república não conseguiu se reeleger e foi derrotado pelo seu oponente, Lula, que, paulatinamente, está retomando um projeto que Sader (2013) chama de pós-neoliberal<sup>98</sup>. Ainda que com limites, contradições e resistências de setores conservadores da sociedade, os índices de pobreza extrema e desemprego diminuíram substancialmente, promovendo o aquecimento da economia e a diminuição dos percentuais de desigualdades sociais.

---

<sup>98</sup> Para Sader (2013, p. 139), o período pós-neoliberal caracteriza-se pelo esgotamento do modelo neoliberal, a estabilidade monetária, desenvolvimento econômico aliado às políticas de redistribuição de renda.

### 5.2.3.2 Desejo de futuro: As influências das ocupações nas escolhas profissionais e a possibilidade de novas sínteses

O período da juventude é um tempo multifacetado, de descobertas e de mudanças em relação a si e à forma de se colocar no mundo. É transitório enquanto fase de ressignificação da infância e busca de identidade. Coloca impasses quanto às escolhas futuras, dentre elas (e, talvez, uma das mais importantes, que direciona as definições do *vir a ser*), a escolha profissional. Também desenha as concepções de mundo sobre os outros e a sociedade que o rodeia — o coletivo — e define seus caminhos: pensar no todo e no que é comum (Dardot; Laval, 2017) ou seguir o fluxo do individualismo que a lógica capitalista propõe e cobra dos sujeitos.

Nesse período da vida, em que são definidos aspectos de relação consigo e com o meio, a formação da sociabilidade humana é construída e eventos marcantes podem contribuir para a consolidação de aspectos que auxiliam nas escolhas de futuro. Nesse sentido, as ocupações secundaristas, por exemplo, tiveram significação importante também para que os jovens pudessem observar o posicionamento políticos dos seus entornos sociais de apoiar, ou não, velada ou explicitamente, o movimento estudantil e, para alguns, foi determinante também para a futura escolha profissional da docência. Em determinadas situações, os professores demonstraram o quanto as suas atuações podem contribuir para que os estudantes observem a profissão docente como uma das influências mais marcantes nas vidas dos jovens, como é possível perceber nos relatos a seguir:

*O avanço da consciência política e a escola proporciona para gente, desde que eu entrei no ensino médio foi algo que me formou mesmo como cidadão assim. A professora de História, por exemplo, gostava bastante de falar em cidadania (Lucas).*

*Depois da ocupação eu comecei estudar mais políticas e acabei querendo me tornar professora. Eu estou fazendo o vestibular para artes visuais - licenciatura. Então eu também tenho contato com professores que tive durante as ocupações. Porque apesar de que quem estava lá eram adolescentes, muitos professores foram nos apoiar. [...] A sora XX<sup>99</sup> é uma professora perfeita, incrível. A sora é um exemplo de ser humano perfeito e de professora (Sandra).*

*A [escolha da] profissão de ser um professor, além de não me deixar longe da escola, consegue mudar muita coisa (Lilian).*

---

<sup>99</sup> Optamos por letras aleatórias, para preservar a identidade da professora citada.

Os impactos das ocupações nas escolhas profissionais também incidiram em outras áreas, como a atuação política, no sentido de tomada de decisões para o bem comum predominam.

*Eu quero algo que eu possa ser ativamente política do jeito que eu fui e algo que eu possa estudar mais política, porque eu gosto muito disso e foi algo que eu me apaixonei enquanto estava ocupando, foi algo que realmente aflorou em mim e que fez eu me reconhecer, foi autoconhecimento total pra mim, porque eu claramente não seria feliz fazendo algo na área da saúde (Janaína<sup>100</sup>).*

O movimento das ocupações também serviu para ampliar horizontes das escolhas profissionais e a busca de alternativas de acesso ao ensino superior. Um dos poucos caminhos possíveis para os jovens oriundos da classe trabalhadora para o ingresso no ensino superior é a avaliação externa do ENEM e a seleção das melhores notas para concorrer às bolsas de estudos do ProUni, como citado no subcapítulo 3.2.1. Embora haja limites na concepção e implementação dessas políticas educacionais, são algumas das poucas possibilidades de os jovens da escola pública galgarem melhores condições de vidas para si, para os seus e para o entorno social.

*As políticas públicas dessa época, o próprio vestibular da PUC e ter entrado pelo ProUni, me deu a possibilidade de algo, porque eu venho de uma família pobre e hoje eu tenho uma qualidade de vida muito boa graças a isso: porque eu entrei na faculdade de Tecnologia da Informação (Jhon).*

Mesmo que o ensino seja tradicional, os conteúdos, em certa medida, conservadores e descolados da realidade de grande parte dos estudantes, os jovens desejam progredir, crescer profissionalmente e têm *desejo de futuro*. As escolhas profissionais nem sempre acabam por ser exatamente aquilo que foi planejado, devido aos contextos sociais e históricos vividos, mas as experiências políticas adquiridas pelos jovens durante as ocupações são levadas para espaços variados.

*Eu acho até que a escolha profissional ou até a profissão que eu sigo não foi a profissão que eu escolhi, mas eu acho que aconteceu de eu estar nesse meio de indústria, que é um meio muito sindicalizado, de muito protesto, de muita greve e eu estar entrando um pouco mais de*

---

<sup>100</sup> Janaína cursava Direito na UFRGS, no ano de 2022, quando a entrevista foi realizada.

*novo, de querer, ter interesse. Eu acho que sempre vou ter interesse nesse tipo de coisa, desde lá da ocupação até hoje. 2016 vai ser ponto chave para me mudar o pensamento até o final da minha vida, eu acho que eu vou ser essa pessoa que vai tentar ver o outro lado da história, vai tentar melhorar a minha vida e a vida das pessoas de alguma forma (Fabrício).*

Ao mesmo tempo, certa nostalgia, porque os projetos de futuro não se concretizaram.

*Eu acho que só se a gente voltar a olhar para as pessoas mais simples e elas darem mais oportunidades para as pessoas, e eu sou uma dessas pessoas simples, sei que tem pessoas mais simples do que eu, que precisam de mais oportunidades, não só para elas, mas para o Brasil também. Não é dar migalhas para as pessoas, mas é dar oportunidade para elas, para o Brasil crescer. Tem muita gente muito competente. Eu conheço gente que tem tanta capacidade, mas que não tem oportunidade de conseguir uma bolsa para um projeto, de conseguir estudar em uma faculdade boa hoje em dia, perde todas essas dos últimos anos de ter acontecido com esse governo, que a gente fica meio chateado, eu fico muito chateado com essas coisas e é isso que pode mudar o Brasil, mudar o patamar do Brasil. Quando eu era criança, por mais que a gente reclamasse, hoje em dia está muito pior em relação a oportunidades. Eu cresci achando que eu ia conseguir ir para a faculdade fácil e quando chegou isso, cortaram tudo que eu tinha, quando eu saí do ensino médio, eu não tinha mais nada, não tinha bolsa, não tinha mais nada e “a gente fica a ver navios” (Fabrício).*

O cenário político e econômico que se constituiu a partir da segunda metade dos anos 2010 teve consequências sérias para grande parte da população que vive do trabalho. A retirada de direitos e das possibilidades de acesso ao ensino superior, por exemplo, incide no futuro de uma geração diretamente e de tantas outras, em longo prazo.

As ocupações secundaristas expressaram o desejo de futuro. Partindo da análise da incidência das políticas educacionais no contexto do RS, o movimento estudantil de 2016 foi construído, com objetivo de propor mudanças na realidade da escola pública.

*Tu tens dezenas de jovens que estão no auge dos seus 15, 16 anos, estão querendo se enxergar no futuro, estão querendo incidir sobre as discussões que a sociedade fazia naquele momento e não era qualquer discussão, era educação, era um golpe parlamentar, uma série de projetos de retiradas de direitos sociais, debates que diziam a respeito dos últimos 30/40 anos do Brasil (Miguel).*

Em um processo contraditório, a relação objetividade/subjetividade pode ser observada a partir de vários enfoques quanto à formação política dos jovens participantes das ocupações secundaristas. Enquanto Rancière (1996 *apud* Groppo, 2018<sup>47</sup>; Groppo; Silva, 2020; Groppo; Oliveira, 2021; Borges; Silva, 2019) apresenta o conceito de *subjetivação política*, que pode ser utilizado como tese para a interpretação das ocupações secundaristas no que diz respeito à constituição dos jovens, pois esses “são também são atuantes e, em parte, autoconstroem-se na mesma medida em que se constroem em suas relações com pessoas adultas. [...] O mergulho dos sujeitos nessa ação coletiva impactou as suas trajetórias políticas” (Groppo, Oliveira, 2021, p. 02). Pietro traz uma antítese, quando afirma que:

*Eu não diria que as ocupações como causa externa transformaram o modo como os estudantes se colocam no mundo, mas o próprio modo como eles se colocaram no mundo construiu essas ocupações, que alimentaram esta constituição e eu acredito que reforçaram uma série desses elementos (Pietro).*

O que podemos sintetizar a partir das posições legítimas, mas antitéticas, podem ser intercomplementares, na medida em que os jovens construíram e foram construídos por todo o movimento das ocupações secundaristas, desde as formas de organização das dinâmicas das ocupações, até a incidência das suas pautas críticas em relação às gestões escolares e às políticas educacionais implementadas. Essas, que podem ser julgadas como proposições que não dialogam com a formação para a cidadania, considerando que tanto os investimentos governamentais insuficientes, os currículos descolados das necessidades e interesses dos jovens, os processos de gestão autoritários, quanto os prognósticos de futuro do país, alinhados a programas políticos e econômicos conservadores, não traziam grandes esperanças aos jovens, apesar dos seus *desejos de futuro*.

#### **5.2.4 Pós-ocupações: Avaliação da Experiência**

*O excepcional não é a desmobilização, o excepcional foi aquilo que ocorreu, o excepcional foram as ocupações (Pietro).  
A gente tinha sido protagonista de uma parte da história e isso é muito legal, isso ninguém apaga, tanto é que seis anos depois, a gente ainda é procurado (Janaína).*

Toda a mobilização ocorrida nos anos 2015 e 2016 pode ser avaliada como uma experiência inédita na história da educação brasileira pelo seu caráter de contestação ao aparato estatal, que significou, também, uma subversão à ordem, o que implica em embates de correlação de forças entre projetos societários.

É difícil e impreciso dimensionar como a dinâmica das ocupações estudantis impactaram coletiva e individualmente cada sujeito e suas possíveis reverberações para o futuro. As consequências do movimento social experienciado especialmente em 2016, no RS, podem ser analisadas materialmente, desde os anos que sucederam as ocupações até agora, a partir dos tensionamento provocados nas políticas educacionais em vigência ou em vias de implementação no período. Entretanto, suas ressignificações subjetivas, em longo prazo, talvez não possam ser medidas, ainda que suas marcas permearão a história, pois o futuro é possibilidade.

O que se tem de concreto é que os jovens que participaram das ocupações tiveram suas histórias marcadas pelo evento, por vivenciarem a correlação de força dentro e fora da escola. Isso os ensinou aspectos mais amplos de políticas, gestão e democracia, e como suas posturas cidadãs são reinterpretadas pela sociedade, que pode avaliar o movimento em si e as ações desenvolvidas de formas muito diversas. Há quem avalie como um movimento social inédito, rico de vivências democráticas, crítico e transgressor de uma ordem perversa, mas é possível que existam outras leituras, que se opõem às mudanças e julgam o movimento estudantil como algo que *manchou* as trajetórias estudantis.

*Eu, particularmente, senti bastante. Como um pouco antes da metade do processo, eu acabei fazendo frente ao movimento junto com outros estudantes, então eu fiquei meio que “uma figura marcada” na volta e alguns professores não gostaram. Até, inclusive, quando a gente fazia algo diferente aí eles falavam depois: “Tu estavas na escola ocupando!”. Então aconteceu algumas coisas assim, acho que essa foi a represália que aconteceu da direção em si (Marco).*

*Eu e meu companheiro e mais umas cinco pessoas que estavam lá o tempo todo. Então acabou que a nossa cara ficou muito marcada (Sandra).*

*Então a gente tinha muito medo da represália pós-ocupação, pela questão da repressão, porque a repressão e o preconceito que se instaurou, porque depois da ocupação a gente sentia claramente que o jeito que nos tratavam era diferente, as repressões que a gente sofria dentro da própria escola eram super visíveis, não eram nada veladas, escondidas, eram super explícitas essas repressões.[...] Dentro do Tubino, que era uma escola muito participativa, sempre foi muito participativa em luta política e os próprios professores que permaneceram e eram contra a ocupação, tem medo de que os*



*estudantes voltem a ter aquela voz, então eles estão muito mais rígidos, muito mais opressores do que eles já eram na nossa época, o que deixa os alunos com medo (Janaína).*

*Um clima hostil que se instaurou nesse país e que dentro de pequenas esferas, dentro das escolas que foram ocupadas se instaurou também, os professores e diretores que ficaram contra ficaram meio assustados e ficaram com medo que acontecesse algo de novo, então eu acho que foi isso. Mais a questão da opressão mesmo, eu acho que os alunos estão sendo oprimidos (Janaína).*

Em nível estadual, como parte da primeira onda de ocupações (Groppo, 2018), essas tiveram resultados parcialmente satisfatórios: o repasse das verbas da autonomia financeira foi destinado às escolas, os Projetos de Leis das Organizações Sociais e Escola Sem Partido foram retirados das pautas da ALERGS. Entretanto, os salários dos profissionais da educação amargaram trinta e nove meses de atrasos e parcelamentos<sup>101</sup>, bem como a precarização da infraestrutura das escolas se manteve quase inalterada.

Isso significa que algumas pautas das reivindicações sobre as ocupações permaneceram intocadas após o fim do movimento e tendem, segundo uma das ocupantes, a manter-se assim por muito tempo, haja vista o imobilismo histórico dos governos em promover uma educação de qualidade para os estudantes das escolas públicas estaduais, e dos próprios sujeitos, que se acostumam com os poucos investimentos do Estado na qualificação da escola pública.

*Existe a questão da normalidade, da gente normalizar a estrutura das escolas que a gente tem hoje. A gente entra no Parobé sem refeitório e sai do Parobé sem refeitório, as pessoas já sabem que elas vão entrar lá e não tem, acho que às vezes falta um pouco o estalo de que eu tenho o direito de ter um refeitório na minha escola. [...] Porque as ocupações aconteceram e o Parobé continua sem refeitório (Valentina).*

Como já tratado no item 5.2.1, o movimento estudantil sofreu repressão, criminalização e culpabilização em diferentes âmbitos durante e após as ocupações de 2016. O direito de não serem perseguido após o término da manifestação parece óbvio, mas não foi. Muitos jovens ficaram *marcados*, por professores e gestores escolares conservadores, devido aos seus engajamentos e atuação de destaque no

---

<sup>101</sup> Ver: VITÓRIA dos(as) educadores(as): TJ-RS reconhece direito a danos morais por parcelamento de salários. CPERS, Rio Grande do Sul, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/vitoria-dosas-educadoresas-tj-rs-reconhece-direito-a-danos-morais-por-parcelamento-de-salarios/>. Acesso em 18 fev. 2024.

movimento. Assim, o medo de serem prejudicados posteriormente foi um sentimento explícito por vários estudantes, assim como por professores que apoiavam as ocupações. A vivência provocou consequências.

*Quem permaneceu em 2017 na escola, (eu era uma das alunas que estava no segundo ano), quem permaneceu a gente já não tinha tanta voz, já era mais difícil a gente se colocar porque a gente era em poucos e esses poucos a gente sofria perseguição das escolas, dos professores contras, a gente não podia fazer nada e nós mesmos no último ano, ficamos mais quietos porque a gente viu o que estava acontecendo com os nossos professores. Eu tive uma professora que foi tirada da escola, então foi isso, a gente viu o que estava acontecendo. [...] Ela era uma [professora] que apoiava, mas ela uma das que seguiu não se calando, que seguiu sendo combativa e aí ela foi convidada a se retirar, mudar de escola e aí ela teve que mudar. E os outros professores que continuaram ficavam ouvindo piadinha dos colegas, tinha uma perseguição dos próprios colegas (Janaína).*

Como entidade representativa dos estudantes, o grêmio estudantil se fortaleceu a partir das ocupações em algumas escolas. Geralmente, aqueles que tinham um histórico de organização e lutas tenderam à permanência e fortalecimento. Outros, que não tinham bases sólidas constituídas, tiveram mais dificuldades de se manterem pós-ocupações, de modo que deixaram de existir, tempos após, inclusive, devido às perseguições das direções escolares, pois ficaram mais vulneráveis.

*A gente conseguiu o direito de ninguém ser perseguido, porque tinha alunos do primeiro e segundo anos e para que os professores, diretor, pessoal da secretaria, não houvesse qualquer tipo de perseguição, dano, ameaça. A direção seria responsabilizada judicialmente, mas eu acho que foi um pouco de inocência nossa, fizemos um documento para o diretor assinar para todos que participavam do conselho para que não houvesse perseguição, mas também não cobrimos o grêmio estudantil especificamente (Wagner)<sup>102</sup>.*

O Grêmio Estudantil, em certos casos, é visado pelas gestões escolares por ser espaço de divisão de poder, dentro da gestão democrática. Coloca-se na linha de frente dos embates com as forças políticas hegemônicas estatais. Ainda que com limites, em certa medida, houve reconhecimento da sua legitimidade e ampliação da participação na dinâmica escolar.

---

<sup>102</sup> Entrevistados que ocuparam a escola citada, comentaram que, após o término das ocupações, houve um franco ataque aos integrantes do Grêmio Estudantil, que acabou por os enfraquecer essa instância da gestão democrática e, passado algum tempo, ela findou.

Geralmente, em escolas com histórico de reconhecimento da participação efetiva da comunidade escolar na gestão democrática e de profissionais da educação nas lutas sindicais e nos demais movimentos sociais, tiveram continuidade as discussões políticas, ao passo que as escolas sem essas práticas se mantiveram longe das discussões após o término das ocupações.

Houve autoanálise do período das ocupações. Alguns jovens pensavam que suas atuações, como participantes das manifestações foram negativas, em função da repressão sofrida, pela culpabilização que os professores imputaram a eles logo após o término do movimento. Passado algum tempo, as reflexões foram amadurecidas e, em geral, os ex-ocupantes julgam que não havia nada de errado em fazer tal manifestação, considerando que as aprendizagens de formação política foram inúmeras.

*Mas depois, na época eu fiquei com um pouco de receio do que eu tinha feito, eu achei que eu tinha feito uma coisa errada, não só eu, teve amigas minhas, amigos meus que participaram e ficaram “meio assim”, por serem menores de idade na época e eles achavam que a gente tinha feito uma coisa que não era para ter feito, porque uns professores culpavam a gente (Fabrício).*

O que é evidente, a partir da observação dos resultados objetivos e subjetivos das ocupações, é a visão de mundo, de políticas educacionais, de organização dos movimentos sociais (dinâmicas coletivas), que é transformada e, então, novas perguntas são construídas a partir da experiência de 2016, com um viés ampliado nas concepções de formação integral, o que implica em repensar nos projetos de futuro, que envolve as escolhas profissionais e as possibilidades de organização social (coletividade *versus* individualismo, por exemplo).

*Acho que esse momento foi decisivo, de procurar um caminho. Muita coisa mudou, minhas relações pessoais, a minha consciência política, de classe, minha vontade de procurar uma graduação, procurar um caminho, foi bastante coisa que aconteceu (Wagner).*

Uma multiplicidade de interpretações sobre os resultados das ocupações pode ser percebida. Ao mesmo tempo em que os jovens, em sua maioria, avaliam seus crescimentos subjetivos em relação às mudanças internas alcançadas, outros não comemoram como vitórias as decorrências objetivas do movimento estudantil de 2016, devido ao desenrolar do cenário político e econômico do país.

*Mas acho que a saída, talvez tenha sido pouco comemorada, qual foi a grande vitória, teve pautas reconhecidas, discussões levadas em consideração, teve coisas muito pontuais de algumas escolas, mas a gente mergulhou já naquele momento, na sequência, no momento de maior retrocesso político democrático do país e isso cria um senso de derrota (Danilo).*

Um dos motivos iniciais das lutas dos jovens secundaristas foi o atraso no repasse das verbas da autonomia financeira das escolas e foi também uma das vitórias alcançadas pelo movimento social. No entanto, a destinação das verbas não foi discutida com os estudantes e eles permaneceram alheios aos rumos das decisões sobre os investimentos a serem realizados na escola. As demandas dos estudantes não eram consideradas.

*Tu tens a esperança de que vai mudar e que as movimentações que eu faço podem fazer com que isso aconteça, a manifestação de rua, a inserção nos locais de poder, mas eu acho que tem o sentimento também de que não vai mudar, porque as ocupações aconteceram e o Parobé continua sem refeitório. Foi destinado uma verba, eu lembro que a gente ganhou lá e aí cada dinheiro, cada valor foi para uma escola. E ninguém chamou a gente, ninguém chamou os estudantes para debater aquele valor, aquele valor chegou nas direções e foi utilizado, no Parobé eu não opinei sobre um real que entrou, a gente não foi chamado pela direção e pela secretaria de educação, então acho que o sentimento também, de: "Putz, não foi de novo!" Então acho que é um pouco disso assim (Valentina).*

É perceptível, em alguns casos, o sentimento de derrota a partir do período que sucede o fim das ocupações no RS, do golpe jurídico, parlamentar e midiático que depôs Dilma Rousseff do cargo de presidenta do Brasil, bem como do panorama do país que promoveu um arrefecimento nas lutas.

*É muito difícil para o movimento, ele repetir ações tão grandiosas em um curto período de tempo, inclusive pelo resultado que elas produzem. Nós não tivemos uma vitória categórica, concreta sobre as pautas, bem pelo contrário, nossa situação política do país foi só piorando depois das ocupações (Miguel).*

Depois das ocupações, houve tantas modificações no cenário político do país, a retirada de direitos foi tamanha, que o foco nas manifestações dos movimentos estudantis ficou em segundo plano. No entanto, os aprendizados perduraram em detalhes da rotina escolar, demonstrando que a mobilização estudantil educou. A

politização introjetada nos estudantes a partir das ocupações secundarista reverberou nos seus posicionamentos e atuações na vida prática.

*Tinha que ter uma politização muito rápida pra entender como funcionava aquele sistema e isso aconteceu e inclusive refletiu que a escola, ao menos no período que eu estava na escola Tubino Sampaio, e ainda continuou com algum nível sendo politizada e acarretou alguns problemas pros diretores e tipo assim: “Meu Deus! Isso daqui é ruim! Tá ruim porque se a gente bota um papelzinho aqui vem os amigos e falam: Esse papel não pode estar aqui!” porque agora eu sei meus direitos, então é o inferno para eles [gestores] porque eles [alunos] se politizaram (Jader).*

Nesse sentido, as escolhas futuras foram impactadas. Boa parte dos jovens que ocuparam cargos de destaque no movimento estudantil das ocupações, atualmente, continuam ligados a movimentos sociais, partidos políticos, vinculados a entidades da sociedade civil etc. Tiveram a compreensão da importância da política enquanto participação, coletivização das decisões, atuação do grêmio estudantil e formação ético-política para compreender e incidir na sociedade, por meio da atuação em partidos políticos, movimentos sociais etc.

Oliveira (2021) constatou, em sua pesquisa, que uma parcela pequena se vinculou aos partidos políticos ou movimentos sociais, o que não significou a invisibilidade das ocupações, pois “os demais entrevistados não se aproximaram das organizações de militância clássicas, entretanto, carregaram para suas realidades, nas micro dimensões do trabalho, família, grupos culturais e artísticos, os legados políticos das ocupações” (Oliveira, 2021, p. 138).

O que pode explicar a diferença de perspectiva entre esta pesquisa e as conclusões de Oliveira (2021) pode ter relação com a metodologia utilizada nas duas pesquisas. Enquanto Oliveira (2021) elege um grupo de estudantes da mesma escola, construindo um estudo de caso, a pesquisa apresentada aqui optou pela escolha de sujeitos que obtiveram certo destaque na atuação durante as ocupações, utilizando a metodologia da *bola de neve*<sup>103</sup>. Assim, esse diferencial pode ser confirmado no sentido de o movimento social ter feito maior ou menor efeito nas escolhas futuras dos sujeitos partícipes das ocupações das escolas de ensino médio, em 2016.

Ainda que se considere que uma parcela dos jovens não tenha tido engajamento em movimentos sociais e partidos políticos após o término das

---

<sup>103</sup> Conforme apresentado no capítulo 2.2 Aportes metodológicos.

ocupações, as aprendizagens suscitadas direta e indiretamente possibilitaram novos vieses de conhecimento e autoconhecimento, o encorajamento da experiência, o que promoveu o que Groppo e Oliveira (2021, p. 01) anunciam como “prontidão para a participação política e a conversão das experiências da ocupação em práticas definidas como progressistas no cotidiano”.

Groppo e Oliveira (2021, p. 03-4) resgatam as ideias de Bringel e Pleyers (2015, p. 11) em relação às Jornadas de Junho de 2013 enquanto ações coletivas, de modo que elas podem ser reinterpretadas para a realidade dos jovens participantes das ocupações secundaristas de 2015 e 2016, ao afirmarem que,

mesmo que efêmeras, as experiências vividas nas mobilizações e em evento de protesto produzem ‘marcas nos participantes, reforçando a propensão a que possam se engajar politicamente no futuro e podendo, ademais, transformar, no médio e longo prazo, suas identidades sociais e seus valores políticos.

Nesse sentido, Borges (2018, p. 30-1) observa a impossibilidade de dimensionar as transformações que as ocupações secundaristas venham a influenciar, em longo prazo, mas entende “ainda que sutilmente, implicará na história futura”, visto que teve um importante impacto para a história da educação brasileira, pois, “formaram núcleos de resistência que deixaram seus registros, que encorajam o engajamento na Política de Educação e que fará com que as e os sujeitos que os precedem continuem do ponto onde pararam”.

Ainda que a pesquisadora tenha levantado a possibilidade de novas mobilizações que, certamente levarão em consideração os métodos e os aprendizados (acertos e erros), até o presente momento da história recente do país, não tivemos nenhum indício de novas ocupações estudantis nos moldes de 2015 e 2016.

A truculência e censura dos governos conservadores que estiveram no poder do segundo semestre de 2016 (governo Michel Temer) ao final de 2022 (governo Bolsonaro) são os principais motivos alegados pelos sujeitos da pesquisa para que novas ocupações não ocorressem nos anos que sucederam 2016. Isso revela que partidos mais alinhados às pautas progressistas de respeito aos preceitos democráticos tendem a construir espaços de diálogo com os movimentos sociais.

Os estudantes secundaristas que ocuparam as escolas em 2016 perceberam a repressão sofrida pós-ocupações e a apatia que tomou conta do cenário educacional

e dos movimentos sociais, a partir da entrada no poder central de partidos mais alinhados às pautas conservadoras.

*A gente está vivendo em um período em que se expressar gera muito mais medo, então o medo fala muito mais alto do que a coragem que a gente tinha (Jader).*

As manifestações de rua que sucederam nos anos posteriores às ocupações tiveram pautas pontuais ligadas aos retrocessos democráticos dos governos conservadores, apesar de ter colocado, nas ruas, milhares de pessoas, talvez não tenham sido tão efetivas, a ponto não provocarem mudanças estruturais na realidade daquele período.

As mobilizações de rua que ocorreram especialmente no ano de 2021 foram as manifestações contra o então presidente da república, Jair Bolsonaro (PL), e suas política negacionista na saúde — em plena pandemia de covid-19 —, bem como o corte de investimentos em áreas essenciais como a educação, as altas taxas de desemprego e inflação, o que provocou o empobrecimento da população e consequente aumento das desigualdades sociais do país.

Uma das demandas necessárias, dentro do cenário que se estabeleceu no país durante o período em que governos ligados a partidos políticos conservadores estiveram no poder, foi a necessidade de reinserção do debate político dos movimentos sociais, da retomada da democracia, como possibilidade para a resolução dos conflitos.

*Acho que é importante retornar antes de tudo, é retornar à possibilidade de debater política, a partir disso a gente começa a discutir os métodos de organização, táticas de luta, enfim, avanços também (Lucas).*

A capacidade de articulação política construída a partir da experiência das ocupações pelos jovens que exerceram papéis de destaque no movimento são perceptíveis nos diferentes âmbitos de atuação profissional e no cenário social que ocupam. Esses sujeitos entenderam que a política está presente na maioria dos âmbitos da vida e isso foi um passo importante para a continuidade de práticas que exercitem a democracia.

Segundo Groppo e Silva (2019, p. 420), “as memórias das ocupações [...] dão relevo à ruptura, à inovação e à descoberta, tanto nas dinâmicas cotidianas e escolares, quanto na própria forma de conceber a política”, como foi possível perceber a partir da centralidade que a categoria *política* obteve como um importante indutor de decisões coletivas, que ensinaram um pouco sobre o sentido de democracia. E se constitui um pensamento novo, com base naqueles outros que estavam ao redor.



## 6 O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma (Saramago, 1998, p. 62).

Diante do que foi produzido até aqui, é possível defender a tese de que as ocupações secundaristas, como *exercício prático de democracia*, questionaram as políticas educacionais neoliberais e produziram respostas a essas políticas, tensionando a gestão escolar, assim como foram um movimento pessoal e coletivo de formação política inédito, marcante e efervescente, que incidiu nos significados atribuídos à democracia e nas biografias dos jovens participantes do movimento estudantil de 2016, no Rio Grande do Sul.

A dinâmica das ocupações ensinou aos estudantes secundaristas o sentido de participação democrática. Esses jovens se constituíram pelo movimento e o movimento se constituiu por eles, em uma relação dialética e contraditória, em que os interesses em disputa entre os estudantes do ensino médio, na busca de uma educação de qualidade, conflitavam com as políticas adotadas pelo governo estadual, que precarizava cada vez mais as escolas públicas estaduais do RS.

A tese aqui apresentada sugere que a escolha dos sujeitos da pesquisa conseguiu *abarcar* o objetivo traçado, de compreender os tensionamentos e questionamentos promovidos/provocados pelas ocupações secundaristas no Rio Grande do Sul, em 2016, utilizando-se do referencial crítico, que alia a materialidade histórica da vida em sociedade às relações intersubjetivas construídas pelos homens no movimento do real. Por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), foi possível detectar as correlações de forças estabelecidas no cenário nacional, estadual e local, em que o movimento estudantil das ocupações secundaristas questionou, desafiou e enfrentou as políticas educacionais de cunho neoliberal, colocadas pelo governo de José Ivo Sartori.

As ocupações secundaristas foram uma alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais, no contexto de políticas neoliberais, que reconfiguraram o papel do Estado empresarial/empreendedor (Puella-Socarrás, 2021), mas não foi apenas uma reação às políticas, pois teve consequências nas práticas da democracia dentro da escola. As ocupações foram um *exercício prático de democracia*, mas também foram um exercício de formação política pessoal e coletiva dos participantes

do movimento estudantil de 2016, que reverberou em suas trajetórias de participação em sociedade e nas suas escolhas profissionais.

O *exercício prático de democracia* se deu em várias esferas: nas rotinas das ocupações, tanto na divisão equânime das tarefas diárias, quanto no conteúdo produzido pelos jovens, ao construírem um currículo alinhado às suas demandas. Também na relação com os gestores escolares, ao se colocarem como sujeitos de direito, libertos das amarras de uma institucionalidade tradicional, pois foram capazes de definir os rumos do movimento.

*A gente repetiu o PPP pro diretor toda vez que ele vinha pedir para parar a ocupação, que não tinha necessidade, que a gente podia resolver de outra forma, mas era o jeito que a gente tinha se organizado e que a gente ia conseguir, tivemos uma tomada de consciência e eu me agarro que 2016 mudou a minha vida, que foi uma tomada de consciência (Wagner).*

A construção da autonomia dos jovens, da mesma forma, foi exercida ao definirem, em algumas escolas, que influências externas não fariam parte das ocupações. Essa *radicalidade*, ao mesmo tempo em que se revela vivaz, ativa, energética e contundente, não tem, em suas diretrizes de ação, um pressuposto necessário à democracia, a construção de consensos, o que pode tornar qualquer movimento social extremista e inflexível e, portanto, pode não resultar em mudanças positivas da realidade, como foi possível perceber na avaliação dos jovens participantes do Comitê das Escolas Independentes (CEI). Isso implica reconhecer que esse movimento de aprendizado democrático possui contradições, as quais emergem como categoria de reflexão e também como elemento para a militância.

Embora as políticas educacionais que ensejaram as ocupações secundaristas e o período de descrédito e desesperança vivido pelo país pós-ocupações, é possível perceber que aqueles jovens tinham *desejo de futuro* e acreditavam que poderiam incidir sobre a realidade, questionando as lógicas que permeavam as escolas e a Rede Estadual de Ensino (REE/RS), buscando a melhoria da qualidade do ensino, com vista à preparação para o mundo do trabalho — que é uma preocupação presente na vida dos jovens, tanto que o horizonte da grande maioria era o acesso ao ensino superior público ou via política do Prouni. Esse *desejo de futuro* nem sempre se concretizou devido ao panorama que o Brasil viveu a partir da segunda metade da

década de 2010: de retirada de direitos, de diminuição das oportunidades para a classe que vive do trabalho, conforme os relatos de dois ex-ocupantes:

*Quando eu era criança, por mais que a gente reclamasse, hoje em dia está muito pior em relação a oportunidades. Eu cresci achando que eu ia conseguir ir para a faculdade fácil e quando chegou isso [conclusão do ensino médio, em 2017], cortaram tudo que eu tinha, quando eu saí do ensino médio, eu não tinha mais nada, não tinha bolsa, não tinha mais nada e a gente fica a ver navios (Fabrício).*

*Eu tive de largar a faculdade em 2018, perdi minha bolsa, que eu tinha bolsa do ProUni. O Bolsonaro entrou e fez uma varredura nas bolsas. Foi um momento louco lá e aí depois disso, eu voltei para faculdade agora esse ano [2022], aí estou trabalhando [para pagar a faculdade] (Rafaela).*

Esse período de desesperança dos jovens, após um período rico em investimentos em políticas sociais e redistribuição de renda, promovidos por um governo progressista, exacerba as diferenças entre aqueles que pretendem um país menos desigual e com maiores possibilidades de mobilidade social e os que preferem manter as lógicas que cada vez mais separam os *que têm mais dos que têm menos*.

Disso decorre a validade da análise dos movimentos sociais que questionam a lógica perversa que pretende perpetuar o sistema capitalista. Nesse sentido, as políticas educacionais levaram às ocupações a acontecerem e, ao mesmo tempo, as ocupações vão resultar em um enfrentamento de políticas e proposição de novas políticas. Não há unilateralidade. Há uma relação objetividade/subjetividade em que o Estado, representado pelo poder executivo e legislativo, toma as decisões dos rumos da educação, com vistas à objetivos específicos, conforme suas diretrizes partidárias e ideológicas, e repassa à rede de escolas de sua ingerência que, por sua vez, as concretizam no ambiente escolar. Então, ao mesmo tempo em que se provocam modificações objetivas na realidade, para abarcar as demandas da educação, a partir do conteúdo da política, também são ressignificadas pelos sujeitos que dão vida à escola. Assim, essas reinterpretações têm caráter subjetivo, na medida em que cada sujeito é único, tem sua história e cultura, ainda que mediado pelo contexto mais amplo.

Nessa correlação de forças sociais, o campo das políticas educacionais é conflituoso, pois admite que propostas apresentadas pelos governos, tais quais as trazidas pelo governo estadual José Ivo Sartori (2015-2018), tendem a provocar tensionamentos na sociedade civil. Isso, em uma sociedade democrática, permite

espaços de *exercício prático de democracia* que modifica os sujeitos e, ao mesmo tempo, é modificado por eles.

Há elementos que se sobrepõem e se complexificam, como no *Conto da Ilha Desconhecida* (Saramago, 1998), ao qual também se refere à pesquisadora, à busca de respostas, e, mais que isso, ao eterno desconhecimento do que possa *vir a ser* e à abertura para novas experiências. A pesquisadora, ao se dedicar ao entendimento das relações entre o Estado, as políticas educacionais, a gestão da escola e o movimento estudantil das ocupações secundaristas no RS, em 2016, *mergulhou* no entendimento de questões de fundo, que revelaram as contradições de um Estado neoliberal que se colocam em favor da classe dominante, mas que precisa garantir os direitos mínimos para a classe que vive do trabalho e, por isso, não se abstém totalmente do seu dever constitucional, mas o faz com poucos recursos e quase nenhuma vontade política de melhorar as condições de vida da população que depende da escola pública estadual — que, na realidade brasileira, recebe mais de 80% das matrículas da população em idade escolar (Inep, 2023).

Mas a busca pelo *desconhecido* se deu também no âmbito dos sujeitos da pesquisa, que revisitavam um período vívido das suas experiências. Foram os retornos das memórias dos jovens que rememoraram momentos importantes da experiência das ocupações, em que foram colocados novos sentidos ao exercício da democracia, cerca de seis anos após o movimento estudantil ocorrer, ao ponto de provocar misto de nostalgia e orgulho nos participantes:

*Estar conversando contigo agora eu já estou pensando: “Meu Deus do céu, que saudade de estar lá dentro, sabe? De estar organizando uma greve geral ou alguma coisa assim!”. A Kely de antes acreditava mais, na verdade, eu acho que é isso que mudou (Kely).*

*Eu sempre tive esse gosto pela política e desde que eu ocupei, que eu percebi como era importante a participação política e que a gente podia participar muito e ser protagonista da nossa história, foi algo que a gente sempre falava muito isso e me diziam que a gente tinha sido protagonista de uma parte da história e isso é muito legal, isso ninguém apaga, tanto é que seis anos depois, a gente é procurado (Janaína).*

A partir das entrevistas, há uma reelaboração da memória das ocupações e de toda a sua efervescência, novas ressignificações, capacidade de *“sair da ilha, para ver a ilha”* (Saramago, 1988, p. 41), ao passo que foi possível avaliar o percurso individual e coletivo, estabelecer relações com o desenrolar da história do Brasil, dos

governos que sucederam e todas as contradições que tornaram o país em um *clima hostil*.

O ineditismo desse movimento ganha destaque e traz novos elementos para a discussão, como as diferentes influências que disputaram a direção do movimento, o que fez como que os jovens se posicionassem frente às tentativas. Isso provocou a criação de um pensamento novo, autônomo, emancipado e democrático, que os tornou capazes de construir suas próprias definições nos rumos do movimento social em cada unidade, embora houvesse diálogo e trocas com as demais escolas ocupadas e como o movimento estudantil de cunho mais amplo (UBES, UGES, UMESPA etc.). Importa considerar, aqui, as influências de ações realizadas por outros jovens em outros Estados do país e do mundo, como destacado nos capítulos anteriores.

O currículo das ocupações propiciou momentos de formação política, que possibilitou um adensamento teórico de questões-chave de relações de poder, de gestão pública e escolar e de pertencimento a um movimento social, que contribuíram para o crescimento intelectual e entendimento do cenário vivido. Ao perceberem isso, empoderaram-se, fortaleceram-se e se perceberam agentes de mudança.

*Antes eu não entendia a força que tem o estudante dentro da escola. Eu achava que era sempre “tudo vinha de cima”, a administração estabelece o que vai ser feito dentro das escolas e sempre de cima para baixo e acreditava que nós éramos ou que nós estávamos lá embaixo, mas de certa forma a gente é a base da escola. Os estudantes, então, por serem a maioria e ter vivido na ocupação a experiência de poder fazer, a gente não aceita isso. Então me abriu um leque de possibilidades de pensar: “Bom, se o estudante pode, ele consegue melhorias!” [...] Então após esse processo, falando da escola em si, mudou muito a minha visão de que os estudantes podem fazer, de que eles conseguem fazer e a gente tem que trabalhar para que eles devam fazer, que executem. (Marco).*

Em uma sociedade marcadamente classista, enxergar que a base da pirâmide social/escolar é o que dá sustentação à toda a estrutura, é um avanço considerável quando se acredita em coletividade e luta pela justiça social. Foi um marcante movimento para a história da educação brasileira, que contribuiu para a formação política da juventude secundarista, no sentido de sua conscientização na tomada de decisões. E essas decisões influenciam no todo e, por isso, precisam ser dialogadas, na busca de consensos, pressuposto básico da democracia.

Há uma contradição aí: o currículo escolar, muitas vezes, não dialoga com as demandas da juventude, de modo a tornar a escola distante da realidade, sendo que os conhecimentos científicos materializados no currículo escolar deveriam dialogar diretamente, fazer sentido na vida dos estudantes. Foi uma ocupação do espaço escolar pelos estudantes secundaristas que promoveu a ressignificação de um currículo, em alguma medida, descontextualizado, aproximando a escola do seu papel de educar ou, como cita Paro (2001, p. 37), o objetivo educação escolar “como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social”. Ou seja, é preciso um currículo enriquecido com conteúdos demandados de uma sociedade diversa, plural e que, ao mesmo tempo, precisa ser menos desigual se se quer justa, para formar pessoas que tenham aspirações individuais e também projetos coletivos, como projetou Fabrício:

*Eu acho que sempre vou ter interesse nesse tipo de coisa, desde lá da ocupação até hoje. 2016 vai ser ponto chave para me mudar o pensamento até o final da minha vida, eu acho que eu vou ser essa pessoa que vai tentar ver o outro lado da história, vai tentar melhorar a minha vida e a vida das pessoas de alguma forma (Fabrício).*

Indo ao encontro do que aqui é defendido, concordamos com Laval e Vergne (2023, p. 11) quando assinalam que

a dupla crise da educação, tanto social, pelo agravamento das desigualdades entre classes, quanto política, pela perda do sentido coletivo, não será resolvida por remédios autoritários e conservadores, ela só poderá ser superada por uma democracia radical, qual seja a participação de todos, em todos os níveis, na tomada de decisões.

A luta pela construção de espaço democráticos de participação coletiva na escola deve ser uma busca constante, não apenas com os votos nas eleições representativas da escolha de diretores ou órgãos colegiados — características da democracia liberal —, mas como prática amplamente debatida, argumentada, questionada, visto que “a democracia pressupõe a capacidade dos cidadãos de refletir sobre as instituições desejáveis, seu poder coletivo de mudá-las se não mais lhes convém” (Laval; Vergne, 2023, p. 22), pois, segundo os autores, a educação é um *bem comum* e, portanto, de todos, de modo que ela não pode “ser apropriada nem por pessoas, grupos ou Estado” (Laval; Vergne, 2023, p. 27). A definição das políticas

educacionais não pode ocorrer apenas *pelo alto*, mas deve ser objeto de análise, de reflexões coletivas, de readaptações para o público a que se destina, dentro do contexto e de um projeto de escola e de cidadania que a comunidade escolar pretende.

As políticas educacionais incidem nas vidas das pessoas. Elas incidiram, por exemplo, na vida dos jovens partícipes das ocupações secundaristas, na medida em que, a partir da crítica à forma que elas foram materializadas, o movimento social se constituiu e favoreceu a formação política, a percepção da realidade e as concepções de mundo dos envolvidos, ensejando o *exercício prático da democracia*.

Para Laval e Vergne (2023, p. 28), “se a escola não é independente das formas de dominação que existem na sociedade, tampouco é inteiramente seu reflexo ou prolongamento”, ou seja, é espaço construído, mas, ao mesmo tempo, que constrói e, nesse sentido, “existem margens de transformação da escola, mesmo na era neoliberal”. Segundo os autores, “devemos apostar em *práticas alteradoras*” (Laval; Vergne, 2013, p. 29), que contem com o apoio de sindicatos e movimentos sociais, a partir de “práticas que rompem com a ordem escolar e social desigual que produzam efeitos democráticos duradouros, sem negar as tensões que perpassam as práticas educativas” (Laval; Vergne, 2013), na busca pelo fortalecimento “da capacidade de pensar e agir em conjunto” (Laval; Vergne, 2023, p. 243)

Assim como o *homem* do conto de José Saramago (1998) materializou sua busca por meio do barco *Ilha Desconhecida* e da navegação *em busca de si*, nossa busca/pesquisa pelo desconhecido, *hoje*, é concretizada por esta tese, que objetiva contribuir com o conhecimento acadêmico, como parte da ciência e, por isso, certa da sua incompletude, apresenta questões em aberto para possíveis continuidades de novas pesquisas que possam ser desenvolvidas a partir dele, acrescentando-as e/ou superando-as.

## REFERÊNCIAS

- “Governo Bolsonaro é anti-educação”, diz Daniel Cara. **UBES**, [S. l.], c2024. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2019/governo-bolsonaro-e-anti-educacao-diz-daniel-cara/>. Acesso em 18 fev. 2024.
- ALMEIDA NETO, A. S., SILVA, D. M. M. Escola Sem Partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação. *In*: MACHADO, A. R. A., TOLEDO, M. R. A. **Golpes na história e na escola**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul**: um estudo a partir do contexto da prática. 2014. 140f. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. La explosión social en Brasil: Primeras anotaciones (para un análisis posterior). **Revista Izquierda Nuestra America**, n. 35, Bogotá, jul. de 2013. Disponível em: <https://revistaizquierda.com/secciones/nuestra-america/la-explosion-social-en-brasil-primeras-anotaciones-para-un-analisis-posterior> Acesso em: 15 fev. 2022.
- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969#:~:text=O%20tema%20se%20prop%C3%B5e%20trabalhar,feitos%20desiguais%20ressignifica%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 27 dez. 2020.
- AUMENTO de 28,98% consolida reajuste de 76,68% ao magistério. **Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 19 dez. 2012. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/aumento-de-28-98-consolida-reajuste-de-76-68-ao-magisterio#:~:text=O%20sal%C3%A1rio%20dos%20professores%20com,%C3%A9%20de%2016%2C8%25>. Acesso em 18 fev. 2024.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BETO, Frei. “A desgraça do Brasil é sua política, culpa de uma herança colonial não superada”. [Entrevista concedida a Ter García]. **Revista IHU On-line**, São Leopoldo/RS, 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/562215-a-desgraca-do-brasil-e-sua-politica-culpa-de-uma-heranca-colonialnao-superada-entrevista-com-frei-betto#> Acesso em: 09 mar. 2022.  
[rriculosemfronteiras.org/vol6iss2/articles/ball.pdf](http://rriculosemfronteiras.org/vol6iss2/articles/ball.pdf) Acesso em: 07 abr. 2020
- BOLSONARO afirma que torturador Brilhante Ustra é um “herói nacional”. **Veja**, [S. l.], 8 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-torturador-brilhante-ustra-e-um-heroi-nacional>. Acesso em 18 fev. 2024.



BOLSONARO: "Peço a Deus que brasileiros não experimentem dores do comunismo". **Correio Braziliense**, Brasília, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/07/5022694-bolsonaro-peco-a-deus-que-brasileiros-nao-experimentem-dores-do-comunismo.html>. Acesso em 18 fev. 2024.

BORGES, Rodolfo. Em discurso duro e pouco conciliador, Aécio dá o tom da oposição. **El País Brasil**, São Paulo, 5 nov. 2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/05/politica/1415218131\\_581862.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/05/politica/1415218131_581862.html). Acesso em 18 fev. 2024.

BORGES, Scarlett Giovana. **A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2018.

BORGES, Scarlett Giovana; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Condição adolescente e socialização política nas ocupações secundaristas em Caxias do Sul, RS. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n3.014> Acesso em: 19 ago. 2021.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MMTMmp6w8n6yBWvrkbVCJtc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 out. 2020.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em 18 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis: Editora Vozes, 2019. Disponível em:

CAETANO, Maria Raquel.; ALVES, Aline. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 718-736, 2020.

CARNEIRO, Henrique Soares. Rebeliões e ocupações de 2011. *In*: HARVEY, David *et al.* **Ocupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança**. Movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e socialização política. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400003> Acesso em: 15 maio 2021.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia. A relação entre sociedade, Estado e educação no Brasil: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/29207/16186/116629> Acesso em: 10 out. 2020.

CPERS institui Grupo de Trabalho permanente em defesa dos trabalhadores com contratos temporários na rede estadual. **CPERS**, Rio Grande do Sul, 7 out. 2023. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-institui-grupo-de-trabalho-permanente-em-defesa-dos-trabalhadores-com-contratos-temporarios-na-rede-estadual/>. Acesso em 18 fev. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 817-832, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00817.pdf> Acesso em: 07 abr. 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486> Acesso em: 02 jul. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 23, n.3, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144> Acesso em 24 abr. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: Ensaio sobre a revolução do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DATAFOLHA: Bolsonaro acumula rejeição de quase a metade dos eleitores em RJ e SP. **O globo**, [S. l.], 9 abr. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/datafolha-bolsonaro-acumula-rejeicao-de-quase-metade-dos-eleitores-em-rj-sp-25469545> Acesso em: 06 maio 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar** (Editora UFPR), Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 jan. 2024.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47\\_a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47_a02.pdf) Acesso em: 07 abr. 2020.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Vestígio, São Paulo, 2020.

ESCLARECIMENTO sobre projetos de parcerias entre poder público e sociedade. **Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 21 set. 2016. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/esclarecimento-sobre-projetos-de-parcerias-entre-poder-publico-e-sociedade> Acesso em: 29 dez. 2023.

FACHINETTO, R. F. [et al.]. Judicialização das demandas políticas: ocupações escolares e respostas institucionais no contexto das conflitualidades contemporâneas. In: CATTANI, Antônio David (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

FERREIRA, José Silon. **Juventudes e participação política**: práticas dos estudantes do ensino médio do Vale dos Sinos. Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2020.

FERREIRA, Sofia Rodrigues. **Juventudes secundaristas, educação, cultura e política**: O Fenômeno das Ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória No 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GARCÍA, Ter. “A desgraça do Brasil é sua política, culpa de uma herança colonial não superada”. Entrevista com Frei Betto. **IHU (Instituto Humanitas Unisinos)**, São Leopoldo, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/562215-a-desgraca-do-brasil-e-sua-politica-culpa-de-uma-heranca-colonial-nao-superada-entrevista-com-frei-betto>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GENTILI, P., OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir. **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **A filosofia explica Bolsonaro**. Portugal: Leya, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Ed Cortez, 2017b.

GOMES, Luís. Investimentos em Educação despencaram nos 3 anos de governo Leite; veja números. **Sul21**, Porto Alegre, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/11/investimentos-em-educacao-despencaram-nos-3-anos-de-governo-leite-veja-numeros/> Acesso em: 21 fev. 2023

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Edição e trad. de Carlos N, Coutinho. Coedição de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GROPPO, Luís Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. ISSN: 1806-5023

GROPPO, Luís Antônio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, n. 14, ano 5, mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/9574/7482> Acesso em 04 jan. 2022.

GROPPO, L. A.; TREVISAN, J. R. F.; BORGES, L. F.; BENETTI, A. M. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 141–164, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647616. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GROPPO, Luís Antônio. **Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos**. Projeto de Pesquisa Nacional CNPQ. Alfenas, Minas Gerais, 2018.

GROPPO, Luís Antônio; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Experiência e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. **Estudos Avançados**, v. 34 n. 99, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.024> Acesso em: 19 ago. 2021.

GROPPO, Luis Antônio; OLIVEIRA, Mara Aline. Ocupações secundaristas em Minas Gerais: subjetivação política e trajetórias. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240770> Acesso em: 05 ago. 2021.

GROPPO, Luis Antônio [et al.]. Subjetivações políticas em campo: itinerários juvenis e as Jornadas de Junho de 2013. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271463, 2023. Disponível em [scielo.br/j/ep/a/F3T5RGp4hKpXsnvCxmX55RC/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ep/a/F3T5RGp4hKpXsnvCxmX55RC/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 03 jan. 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

IDH do Brasil recuou pela primeira vez em 30 anos. **EcoDebate**, [S. l.], 12 set. 2022. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2022/09/12/idh-do-brasil-recuou-pela-primeira-vez-em-30-anos/>. Acesso em 18 fev. 2024.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KRÜGER, Kátia; TC CENTRO AMÉRICA. Açougue tem fila para doação de ossos em Cuiabá para famílias carentes. **G1**, Cuiabá, 17 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/07/17/acougue-tem-fila-para-doacao-de-ossos-em-cuiaba-para-familias-carentes.ghtml>. Acesso em 18 fev. 2024.

KRUMEL, Ana Paula da Costa. **O movimento #OCUPATUDO CHARQUEADAS: um ato educativo para a participação em tempo de crise do Sistema-Mundo**. Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2019.

LAVAL, Cristiano; VERGNE, Francisco. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosemary. Governo Bolsonaro e a autocracia burguesa. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres.

**Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011005000001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011005000001&script=sci_arttext)  
Acesso em: 07 abr. 2020.

LIMA, Larissa. FNDE atualiza normas do Programa Nacional de Alimentação

Escolar. Ministério da Educação. **Portal MEC**, Brasília, c2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnae?start=40#:~:text=PNAE%20%2D%20O%20objetivo%20do%20programa,melhoria%20do%20rendimento%20escolar%2C%20em>. Acesso em 18 fev. 2024.

MARTUCCELLI, Danilo. **Condición adolescente y ciudadanía escolar**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 155-174, jan./mar. 2016.

MARX, KARL. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões (Agostod e 1866). Tradução de José Barata-Moura.

Transcrição e HTML de Fernandp A. S. Araújo. Lisboa: Editorial "Avante!", jul. 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 27 out. 2021.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luis Bonaparte**. Fonte digital: Néelson Jahr Garcia.

Versão para eBook. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 1947-2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

MEDEIROS, Carla. **Negros egressos do ProUni: A tensa relação entre**

**educação, raça e mobilidade social na cidade de Salvador-BA**. Salvador, 2021. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa

social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar da Educação Básica 2022**. Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2022. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em 18 fev. 2024.

MORAIS, Sérgio Paulo; SORDI, Denise Nunes; FÁVERO, Douglas Gosalves.

Ocupação e contra ocupação de escolas públicas: o caráter político-educativo da mobilização coletiva. **Trabalho necessário**, v. 17, n. 33, maio-ago, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29372> Acesso em: 02 set. 2021.

NASCIMENTO, Flávia dos Santos. **Juventude e política**: conversas com o jovem

eleitor de Jair Bolsonaro. 2019. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Sergipe, 2019.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**:

estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 21-39.

OLIVEIRA, Mara Aline. **Ocupações secundaristas Poços-Caldenses**: um devir menor na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2021.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Público não-estatal: implicações para a escola pública brasileira. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PACHECO, Carolina Simões. **Ocupar e resistir**: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Curitiba, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997b.

PARO, Vitor Henrique. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001. Acesso em: 18 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Acesso: 22 mar. de 2018. Disponível em:

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores**. Expressão Popular, 2022.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-24.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia Mury. Rolezinhos: marcas, consumo e segregação no Brasil. **Revista Estudos Culturais**, Dossiê sobre 111 cultura popular urbana, n. 01, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/258902123/05-ed1-ROLEZINHOS-MARCAS-CONSUMO-E-SEGREGACA-O-NO-BRASIL-0> Acesso em 08 fev. 2022.

PORCIÚNCULA, Pierrri Araujo. **Ocupações secundaristas em Rio Grande**: a horizontalidade como aspecto central na organização. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/9337> Acesso em: 18 ago. 2021.

PRONZATO, Carlos. A rebelião dos pinguins | Documentário de Carlos Pronzato. Canal de Filosofando Ciências humanas em debate. **Youtube**, 21 out. 2016. [40m.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw>. Acesso em 25 nov. 2023.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. **REAd**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.35–65, jan./abril 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/111147/60924>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. A Chamada “Acumulação” Empreendedora: o Estado Empreendedor do Novo Neoliberalismo no século XXI. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1133–1155, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-69423. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69423>. Acesso em: 5 jan. 2024.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996

RIBEIRO, Mônica; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721> Acesso em: 19 nov. 2020.

ROBERTSON, Suzan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647#:~:text=Susan%20Robertson%2C%20Universidade%20de%20Bristol&text=Sua%20pesquisa%20enfoca%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,revista%20Globalisation%2C%20Societies%20and%20Education>. Acesso em 01 abr. 2020.

ROSSI, Amanda; CARNEIRO, Julia Dias; GRAGNANI, Juliana. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. **IHU (Instituto Humanitas Unisinos)**, São Leopoldo, 30 set. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/583263-elenao-a-manifestacao-historica-liderada-por-mulheres-no-brasil-vista-por-quatro-angulos>. Acesso em 18 fev. 2024.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. *In*: SADER, Emir. **Lula e Dilma**: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

SALINET, Roberta. Professores da rede estadual do RS decidem entrar em greve. **G1**, Porto Alegre, 13 maio 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/professores-da-rede-estadual-do-rs-decidem-entrar-em-greve.html>. Acesso em 18 fev. 2024.

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 23 mar. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. *In*: CATTANI, Antônio David (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; SAN SEGUNDO. Mário Augusto Correia. #OCUPATUDORS: Socialização Política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no RS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 19, n 1, p. 73-98, jan./mar, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647792> Acesso em: 19 ago. 2021.

SHIROMA, Eneida [*et al.*]. **Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14467>

SILVA, Nara Roberta. Considerações sobre as estruturas de um movimento sem estruturas: o caso do Occupy Wall Street. *In*: 42º Encontro Anual 112 da Anpocs, 2018, Minas Gerais. **Anais [...]**. Caxambu, Minas Gerais: Anpocs, 2018.

SOARES, Anita Pompeia. **As ocupações secundaristas de 2015: Viver entre iguais no mundo da desigualdade**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Cultura, Filosofia e História da Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2019

SPERB, Paula. Fundador do MBL gaúcho, deputado troca o PP pelo partido Novo. **Veja**, [S. l.], 28 fev. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/rio-grande-do-sul/fundador-do-mbl-gaicho-deputado-troca-o-pp-pelo-partido-novo/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

TEIXEIRA, Juliana Cotting. **Subjetivações em meio as ocupações secundaristas no sul do Brasil: juventudes, ação política e heterotopia**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Rio Grande/RS, 2020.

TEIXEIRA, Matheus; VARGAS, Mateus; CHAIB, Julia. Sistema Eleitoral é exaltado e ovacionado diante de Bolsonaro em posse Moraes no TSE. **Folha de S. Paulo**, [S. l.], 16 ago. 2022. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/08/sistema-eleitoral-e-exaltado-e-ovacionado-diante-de-bolsonaro-em-posse-de-moraes-no-tse.shtml>. Acesso em 18 fev. 2024.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VAN HATTEM, Marcel. Detalhes da Proposição [PL 190/2015]. Justificativa. **Portal da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>. Acesso em: 20 dev. 2024.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 18 jan. 2024.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. *In*: CATTANI, Antônio David (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

VITÓRIA dos(as) educadores(as): TJ-RS reconhece direito a danos morais por parcelamento de salários. **CPERS**, Rio Grande do Sul, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/vitoria-dosas-educadoras-tj-rs-reconhece-direito-a-danos-morais-por-parcelamento-de-salarios/>. Acesso em 18 fev. 2024.

WOOD, Hellen. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir et. al. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIBAS, Dagmar. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200002> Acesso em: 15 mar. 2021.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA VIA GOOGLE MEET

- Apresentação da pesquisadora
  - Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
  - Perguntas da entrevista semiestruturada
- 
- Nome:
  - Idade:
  - Município de residência:
  - Qual a escola de ensino médio que você estudou ou que você participou das ocupações secundaristas?
  - Continua residindo na mesma localidade atualmente?
  - Grau de instrução atual?
  - Qual a profissão atual?
  - Você atua na área de formação?
- 
- 1) Por que você participou das ocupações secundaristas na sua escola?
  - 2) O que você lembra sobre que os professores falavam, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual, sobre as políticas educacionais que estavam acontecendo ou as políticas educacionais que vieram antes das ocupações?
  - 3) O que você percebe de político no movimento estudantil das ocupações secundaristas, tanto na formação das pessoas que estavam participando do movimento dos estudantes, quanto nas influências de fora, que fizeram parte do movimento estudantil?
  - 4) Por quais motivos você acha que não houve novas ocupações nas escolas brasileiras e mais especificamente, nas escolas gaúchas secundaristas, depois de 2016?
  - 5) Quero que você conte um pouco da sua trajetória de vida, das suas escolhas profissionais, da sua participação política e comunitária após as ocupações.
  - 6) As suas escolhas após o ensino médio foram influenciadas de alguma maneira pelas políticas públicas e pelas políticas educacionais?
  - 7) O que você deseja hoje para sua vida e para a sociedade, como um todo, é o mesmo ou parecido com o que desejava em 2016?

Agradeço muita a sua atenção e colaboração! Muito obrigada!