

William Fernando Camilo Queiroz

**GEOGRAFIA DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES:
DO TERRITÓRIO-EMPRESA ÀS FORMAS DE
RESISTÊNCIAS À NEOLIBERALIZAÇÃO DO
ESPAÇO ESCOLAR**



PRESIDENTE PRUDENTE

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIENCIAS E TECNOLOGIA
Campus de Presidente Prudente

**GEOGRAFIA DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES: DO TERRITÓRIO-
EMPRESA ÀS FORMAS DE RESISTÊNCIAS À NEOLIBERALIZAÇÃO DO
ESPAÇO ESCOLAR**

William Fernando Camilo Queiroz

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de
Pós-graduação em Geografia – Área de
concentração: Produção do Espaço Geográfico,
Linha de Pesquisa: Trabalho, saúde ambiental e
movimentos socioterritoriais – para a obtenção do
Título de Doutor em Geografia.
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula

Presidente Prudente

Janeiro, 2025

Q3g

Queiroz, William Fernando Camilo Queiroz

Geografia das ocupações escolares: : do território empresa às formas de resistência à neoliberalização do espaço escolar / William Fernando Camilo Queiroz Queiroz. -- Presidente Prudente, 2025
233 p. : tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Ricardo Pires de Paula Pires de Paula

1. Ocupações de escolas. 2. Movimentos socioespaciais. 3. Neoliberalismo e educação. 4. Secundaristas. 5. Geografia da educação. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Geografia das Ocupações Escolares: do Território-Empresa às Formas de Resistência à Neoliberalização do Espaço Escolar

AUTOR: WILLIAM FERNANDO CAMILO QUEIROZ

ORIENTADOR: RICARDO PIRES DE PAULA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Geografia, área:
Produção do Espaço Geográfico pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. RICARDO PIRES DE PAULA (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Prof. Dr. MARCELO DORNELIS CARVALHAL (Participação Virtual)
Departamento de Geografia e Planejamento / Faculdade de Ciências Tecnologia e Educação de Ourinhos - FCTE/Unesp

Prof. Dr. CARLOS ALBERTO FELICIANO (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Prof. Dr. JOSÉ SOBREIRO FILHO (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. AMIR EL HAKIM DE PAULA (Participação Virtual)
Coordenadoria de Curso de Geografia / Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação de Ourinhos - FCTE/Unesp

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

A Inês, ao Joaquim e ao Fernando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte direta e indiretamente desse trabalho.

A minha família.

Especialmente, a minha colega de doutorado Anna Paula que fez parte da qualificação deste trabalho e acompanhou seu desenvolvimento.

Ao meu amigo José Arthur Teixeira, que exemplifica como uma amizade profunda pode ser criada durante um curto período de tempo. Deve-se a você o título do trabalho.

Ao meu amigo e irmão de profissão Paulo Henrique Pereira Souto, nossos diálogos sobre educação e escola foram fundamentais nesta caminhada.

Ao Flavio Lopes Teixeira amigo que a profissão proporciona.

Ao japonês, Charles Tayomitsu Ono pela ajuda na confecção da capa, a Júlia Caetano pela colaboração na elaboração dos mapas.

Ao meu orientador professor Dr. Ricardo Pires de Paula que me orienta desde o mestrado, sem suas ajudas e incentivos este trabalho não teria surgido.

Aos professores da Unesp com quem tive o prazer de conviver, ouvir e apreender.

Ao meu estimado professor, que me orientou inicialmente e me guiou nas trilhas da pesquisa e da pós-graduação, professor Dr. Denis Richter, envio meu caloroso abraço.

Ao professor Dr. José Sobreiro Filho, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições durante o desenvolvimento deste trabalho.

Assim, como pelo professor Dr. Marcelo Carvalhal, pelas contribuições tanto no mestrado quanto no doutorado.

Aos professores Dr. Antonio Thomaz Junior, Dr. Eliseu Savério Sposito, Dr. Nécio Turra Neto, Dr. Carlos Alberto Feliciano, Dr. Eduardo Paulon Girardi e Bernardo Mançano Fernandes, muito obrigado.

Expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT/Unesp e a todos os colaboradores; sem o apoio de vocês, este trabalho não teria sido realizado.

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

Aos ocupantes de escolas, aos professores das redes públicas e aqueles que não se calam diariamente com a imposição de um ideário destruidor da educação.

Resumo

A Geografia das ocupações escolares: do território-empresa às formas de resistência à neoliberalização do espaço escolar e as maneiras de resistir à neoliberalização do espaço escolar sugere uma investigação profunda sobre como as ocupações escolares estão interligadas à Geografia, explorando o conceito de território no contexto da invasão do neoliberalismo nos espaços escolares e suas influências, assim como dos territórios que nascem das experiências de ocupação. Além disso, enfatizamos as diferentes formas de resistência que surgem em resposta ao processo de neoliberalização com as ocupações, que implicam uma reconfiguração dos espaços educacionais, que envolveu a mercantilização e a variadas formas de precarização. A análise pretende abordar como essas dinâmicas alteram as práticas educativas e a luta por um espaço escolar que preserva outros valores além da esfera da mercantilização. A premissa do estudo é que os variados movimentos dos secundaristas com as ocupações escolares em escala nacional possam ser vistos como resistências à destruição do sistema público de ensino, promovida por agentes públicos, em consonância a uma agenda de reforma empresarial na educação. Isso tem colaborado para a construção nas escolas de um espaço de dominação impessoal ligado à formação de um território material/imaterial de corporificação de saberes e práticas mercadológicas nas escolas públicas. Portanto, através de uma territorialização da razão neoliberal vai se construindo nesses espaços de socialização a materialização de interesses privatistas lançando-se cada vez mais para uma captura da subjetividade a construção do sujeito neoliberal. Entretanto, os estudantes utilizaram-se das ocupações como forma de resistência contrária à territorialização do capital nas escolas públicas. Apesar de as ocupações surgirem como uma demanda por mudanças no campo da educação é possível perceber que diferentes respostas conservadoras foram dadas aos movimentos ocorridos, como a militarização e a Reforma do Ensino Médio. Assim, as ocupações têm se apresentado ainda como um momento crucial do atual debate sobre a educação no país.

Palavras-chave: Movimento Socioespacial; Secundaristas; Ocupações escolares. Território Corporativo escolar.

ABSTRACT

Geography of school occupations: from the territory of companies, forms of resistance to the neoliberalization of school space and ways of resisting the neoliberalization of school space suggests an in-depth investigation into how school occupations are interconnected with Geography, exploring the concept of territory in the context of the invasion of neoliberalism in school spaces and its influences, as well as the territories that are born from occupation experiences. In addition, we emphasize the different forms of resistance that emerge in response to the process of neoliberalization with the occupations, which imply a reconfiguration of educational spaces, involving commodification and various forms of precariousness. The analysis aims to address how these dynamics alter educational practices and the struggle for a school space that preserves values other than the sphere of commercialization. The premise of the study is that the varied movements of secondary school students with school occupations on a national scale can be seen as resistance to the destruction of the public education system, promoted by public agents, in line with a business reform agenda in education. This has contributed to the construction in schools of a space of impersonal domination linked to the formation of a material/immaterial territory for the embodiment of market knowledge and practices in public schools. Therefore, through a territorialization of neoliberal reason, the materialization of privatist interests is being built in these spaces of socialization, increasingly launching into a capture of subjectivity and the construction of the neoliberal subject. However, the students used the occupations as a form of resistance against the territorialization of capital in public schools. Although the occupations emerged as a demand for changes in the field of education, it is possible to see that different conservative responses were given to the movements, such as militarization and the High School Reform. Thus, the occupations are still a crucial moment in the current debate on education in the country.

Keywords: Socio-spatial movement; Secondary school students; School occupations. Corporate.

Lista de fotografias

Fotografia 1- Manifestação dos Estudantes em SP 2016. Protesto dos secundaristas 2016

Fotografia 2-Manifestação em Curitiba PR em 2016. Foto de Leandro Taques.

Fotografia 3-Manifestação de Rua no Rio de Janeiro em 2016.

Fotografia 4- Estudantes protestam em São Paulo contra a reorganização proposta pelo governo paulista.

Fotografia 5: Ocupação de uma escola em São Paulo em 2015 com a frase, “reorganização? Ninguém pediu nossa opinião. Ocupação da Escola Antônio Ermínio de Proença.

Fotografia 6- Rancharia: Primeira manifestação de rua contraria a reorganização escolar em São Paulo

Fotografia 7 e 8- Rancharia: Primeira manifestação de rua contraria a reorganização escolar em São Paulo

Fotografia 9- Ocupação de escola em São Paulo 2015

Fotografia 10- Ocupação em Minas Gerais em 2016

Fotografia 11- Ocupação no Paraná em 2016

Fotografia 12- Ocupação no Rio de Janeiro em 2016

Fotografia 13- Ocupação Escola Caetano de Campos

Fotografia – 14 Escola Estadual Governador Israel Pinheiro em Ituiutaba-MG (2016)

Fotografia 15- ocupação em Realengo, zona oeste fluminense em 2016

Fotografia 16- Ocupação da E.E. José Lins do Rego em SP.

Lista de Figuras

Figura 1- Tendência de desempenho em leitura, matemática e ciências PISA

Figura 2- Como ocupar sua escola?

Lista de Gráficos

Gráfico 1-Investimento orçado e pago em Educação, Governo Federal, 2012-2019
R\$ bilhões a preços de agosto de 2019.

Gráfico 2- Variação do gasto público total em educação entre 2012 e 2018

Lista de Mapas

Mapa 1 - Países e economias do PISA 2018.

Mapa 2- Brasil: escolas ocupadas em 2015 e 2016.

Mapa 3- São Paulo: escolas ocupadas em 2015

Mapa 4- Paraná: escolas ocupadas em 2016

Mapa 5- Rio de Janeiro: escolas ocupadas em 2016

Mapa 6-Minas Gerais: escolas ocupadas em 2016

Mapa 7-Brasil: escolas ocupadas em 2016

Lista de Tabelas

Tabela 1- Países participantes do PISA 2000: indicadores econômicos e sociais.

Tabela 2-Data luta urbano- Movimentos socioespaciais na Educação-MSE- 2020

Lista de Siglas

- TDICS-Tecnologias digitais da informação de da comunicação.
- DCEs (Diretórios Centrais Estudantis).
- UEEs (Unões Estaduais dos Estudantes).
- UNE (União Nacional dos Estudantes.)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- PISA- *Programme for International Student Assessment*.
- MESP (Movimento Escola sem Partido).
- Escola sem Partido (EsP).
- Novo Ensino Médio (NEM).
- SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro).
- Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	18
CAPÍTULO 1- A ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO EMPRESA	31
1.1 A escola pública como território em disputa	32
1.2. Em busca do território corporativo escolar	38
1.3 O discurso da qualidade como um dos componentes desse território	47
1.4 As contradições do território corporativo escolar	56
CAPÍTULO 2- TERRITÓRIO ESCOLAR ANALISADO	66
2.1 Teses e dissertações sobre as ocupações.....	66
2.2 Pesquisas realizadas sobre a influência imediata das ocupações	69
2.3 Pesquisas realizadas após as ocupações	92
2.4 Uma área de investigação: diversas interpretações do mesmo fenômeno.	108
CAPÍTULO 3 - UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES	117
3.1. Movimento Socioespacial dos estudantes	117
3.2. Ocupações escolares no Chile	137
3.3. Ocupações escolares em São Paulo.	141
3.4. As ocupações escolares no Paraná.....	154
3.5. As ocupações escolares no Estado do Rio de Janeiro.	158
CAPÍTULO 4- TERRITÓRIO ESCOLAR DA RESISTÊNCIA	171
4.1.O que é uma ocupação escolar?	172
4.2. Territórios da ocupação	189
4.2.1. Territórios em assembleias.....	190
4.2.2. Territórios de denúncias e resistências.....	200
Considerações finais	210
REFERÊNCIAS	219
ANEXO.....	225

APRESENTAÇÃO

A pesquisa que ofereço¹ abrange uma Geografia que encontra na análise crítica um arcabouço teórico fértil, que nos estimula e nos fornece bases para contemplar e transformar a realidade.

A intersecção da Geografia com as ocupações escolares é alimentada pela necessidade de considerar o espaço escolar e as desigualdades educacionais profundamente enraizadas nas diversas redes de ensino público deste país. Da mesma forma, na criação dessas áreas de resistência à neoliberalização dos ambientes educacionais.

Neste percurso, enfatizamos a importância de compreender a realidade social, e se conseguirmos, capacitar os outros por meio deste trabalho, com os aspectos mais complexos das realidades educacionais e dos ambientes escolares. Portanto, estamos lidando com uma Geografia preocupada com as questões de escolas, movimentos socioespaciais e socioterritoriais, questões do nosso tempo.

Esse modo de compreender o mundo a partir da Geografia apresenta uma análise comparativa das ocupações escolares em quatro estados brasileiros, com foco nos anos de 2015-2016. Baseia-se em dissertações, teses e fontes bibliográficas, fotografias, documentários e entrevistas. Assim, temos uma análise geográfica das ocupações escolares que aborda a dimensão socioespacial quanto a socioterritorial, contrapondo-se à tendência neoliberal de territorialização do espaço escolar.

A pesquisa examina as formas dos movimentos socioespaciais que ocorreram nas redes educacionais, as configurações das ocupações e os diversos grupos sociais e políticos que estiveram presentes, bem como as interações formais e informais na construção das territorialidades e espaços de luta e de resistência contribuindo para a inserção dos secundaristas como um sujeito socioespacial. A premissa do estudo é que os variados movimentos dos secundaristas com as ocupações escolares em escala nacional possam ser vistos como resistências à destruição do sistema público de ensino, promovida por agentes públicos, em consonância a uma agenda de reforma empresarial na educação.

¹ Utilizamos a primeira pessoa do singular no texto, embora ocasionalmente nos refiramos à terceira pessoa como uma escolha estilística na escrita.

Isso tem colaborado para a construção nas escolas de um espaço de dominação impessoal ligado à formação de um território material/imaterial de corporificação de saberes e práticas mercadológicas nas escolas públicas. Portanto, através de uma territorialização da razão neoliberal vai se construindo nesses espaços de socialização a materialização de interesses privatistas lançando-se cada vez mais para uma captura da subjetividade e a construção do sujeito neoliberal. Entretanto, os estudantes utilizaram-se das ocupações como forma de resistência contrária à territorialização do capital nas escolas públicas.

O presente estudo tem sua origem relacionada a nossa jornada como professor da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Em uma dessas etapas me deparei com o projeto de “reorganização escolar” e o processo de fechamento de escola em 2015 nesta rede de ensino.

Ao procurar entender as ocupações escolares e como os secundaristas se organizaram para ocupar as escolas, debruçamo-nos também como é a situação desses espaços, e a partir daí comecei a sistematizar as ideias que me levaram a propor hipóteses ao abordar os problemas complexos do território.

Uma das premissas da pesquisa é que as escolas são territórios em disputa o que permite uma compreensão mais sintonizada e sofisticada das racionalidades concorrentes subjacentes às políticas educacionais neoliberais. Trabalhar em consideração da dimensão espacial do fenômeno educacional ilustra a construção de um território corporativo escolar.

Um outro ponto a ser considerado é a noção de que as ocupações também envolvem a produção de um território. Além disso, é através desse território que se estabeleceu um arranjo organizacional específico para o movimento de ocupações, conferindo-lhe qualidade e tornando-o uma estratégia de luta. De qualquer forma, é importante ressaltar que esses eventos relacionados às ocupações têm influenciado o debate educacional, que tem sido permeado por uma postura conservadora com a intenção de limitar as oportunidades dos movimentos.

Como resultado das relações de poder que se estabeleceram nos espaços escolares a favor de interesses hegemônicos, que dão ao espaço escolar um sentido de território, grande parte da ação política do Estado está voltada para a manutenção desse espaço com a busca da materialização de seus interesses, da mesma forma, a ação política dos jovens secundaristas envolveu a conquista, por um determinado momento, do espaço escolar. Consequentemente, é o que defendemos aqui, essa forma de luta dos secundaristas manifestada por um território ampliou suas capacidades permitindo uma extensão de formas de protestos através das ocupações escolares. Entretanto, apesar de representar um momento de luta, as ações que foram

desenvolvidas após as ocupações, que marcam a atualidade do debate educacional no país são as respostas dadas aos movimentos de ocupação, contraditoriamente sem foco nos desejos manifestados pelos movimentos, mudanças alinhadas a discursos de Militarização das escolas, escolas cívicos militares e com a continuação da Reforma do Ensino Médio.

Nos apropriamos da referência teórica do Geógrafo Bernardo Mançano Fernandes e dos frutos de suas manifestações teóricas como encontrado em Pedon (2013) e Sobreiro (2016) do conceito de movimento socioespacial. Na minha dissertação de mestrado, portanto, faço a defesa de que o movimento das ocupações escolares em São Paulo em 2015 pode ser considerado como movimentos socioespaciais. A nossa explicação se fundamentou no fato de que os espaços escolares não foram somente a base que sustentava esse movimento, mas também um território que a partir das lutas desses secundaristas, através das ocupações, conseguiram mobilizar outras escolas que se voltaram ao embate político daquele período.

Naquela ocasião, tentamos buscar as razões que levaram os secundaristas a se organizarem na forma das ocupações, na qual podemos observar uma prática de luta e protesto intenso contra o fechamento de escolas e sua suposta “reorganização” por parte do Estado de São Paulo. Esta característica aumentou os números de escolas que aderiram a esse tipo de manifestação, submetendo outros grupos escolares a essa tática de luta. Em relação às escolas, verificou-se uma intensa precariedade das instalações, condições de aprendizado pelos estudantes e de ensino.

A luta pela educação pública é um dos principais elementos para entendermos o movimento da questão educacional em nosso país. Os avanços, manutenção e regressão dos direitos dos estudantes, professores, gestores e funcionários da educação dependem desses movimentos. As ocupações, recentemente, se tornaram um elemento importante dessa luta e da questão da educação pública. Por meio das ocupações os estudantes têm chamado a atenção e imposto aos governos e à sociedade civil a necessidade de uma nova política educacional e de uma nova escola. Assim, consolidou-se meu interesse para o desenvolvimento do estudo das ocupações escolares em outras redes de ensino de outros Estados.

Essa relação entre as escolas e as ocupações, condições de ensino e aprendizagem foi importante para que eu pudesse pensar sobre o importante papel que a Geografia tem na compreensão dos processos que ocorrem nas escolas, cuja questão de dominação e, ou, de liberdade é essencialmente territorial. Desse modo, entendemos que os objetivos de reprodução ampliada do capitalismo são cada vez mais intenso nas redes públicas de educação lançando-se

cada vez mais na captura desses espaços escolares para uma territorialização escolar com a razão neoliberal.

Devemos lembrar que a territorialização da educação pública pelo capital é também uma desterritorialização dos direitos à educação. No interior desse processo de territorialização do capital na educação pública há a criação, destruição e recriação do direito à educação pública, dos direitos dos servidores e dos estudantes e, que, os avanços e, ou, recuos desses processos são determinados por um conjunto de situações que possuem fortes interesses econômicos e políticos.

Esses momentos de “ruptura”, que serão encontrados nesta exposição correspondem a pontos de contato em que o problema das ocupações se insere em problemas mais abrangentes que não podem ou que serão tratados aqui de modo não integral e que deverão ser abordados futuramente, por mim ou não, mas que podem ser encontrados em outros materiais.

Ao procurar aqui expor uma interpretação das ocupações escolares, acredito não haver ultrapassado o âmbito dos interesses da Geografia. Na investigação geográfica, o espaço se revela como o primeiro elo da sequência de formação dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais e de seus desdobramentos. Como busco tornar evidente, e aqueles que se interessam em explorar mais a fundo este assunto poderão fazê-lo nas próximas páginas, o espaço e o território podem reivindicar importância central, tanto em seu valor teórico como na realidade histórica desses movimentos.

Como mencionado, é importante ressaltar que o espaço e o território envolvem um papel central tanto em termos teóricos quanto na realidade histórica desses movimentos. Qual o espaço das ocupações? Quem o produziu? Produziu com qual propósito? Como era organizado? As ocupações possuem um espaço? Que espaço é esse? Ao fazer essas indagações aparentemente banais, que mais parecem um trocadilho, podemos expandir em questões mais profundas de diversos significados permitindo diálogos e conexões com outras áreas do conhecimento.

Ao longo desta pesquisa, arguiu-se o conceito de *território empresa escolar* para se referir às influências neoliberais capitalista nas escolas públicas com tendências à precarização, organizado, programado e manifestado na forma de território, que busca realizar, por meio de suas ações a captura da subjetividade dos grupos escolares, e que por essa razão, rompe com a possibilidade de encontrar múltiplas lógicas sociais nos espaços escolares e impõe-se nesses lugares formas de homogeneização.

Do mesmo modo, utilizo o conceito de movimento socioespacial, para me referir a uma forma coletiva, protagonizada aqui pelos secundaristas, através das ocupações, organizados territorialmente e que por meio dessas manifestações protagonizaram manifestações de poder na forma território e por meio dessas ações uma crítica às políticas educacionais.

Portanto, nossas propostas, reafirmam a Geografia no campo crítico da educação e baseiam-se entre outras coisas, na proposta da formulação do conceito de *território empresa escolar* e também no emprego adotado nesta pesquisa do conceito de movimentos socioespaciais para as ocupações escolares.

Pensar a escola enquanto território de disputa suscita ver além do que o poder hegemônico territorializa, mas também, a origem de nossa perspectiva surge da experiência, e, de nossa preocupação com o espaço escolar, do movimento secundarista enquanto espaço e como os mesmos movimentos socioespaciais, que além de produzirem espaço também contestaram, lutaram e o transformaram, desta maneira de território corporativo escolar para um território de luta.

Este texto é uma tese de um professor pesquisador. Isso resulta, achamos nós, que vai além de uma pesquisa de doutoramento, pois quem conseguir lê-la poderá chegar na conclusão que se trata também de um relato de experiências vivenciadas por um professor da rede pública estadual de São Paulo diretamente e indiretamente ligado aos fatos aqui revelados.

A narrativa é, portanto, de um professor!

Isso significa que a história será contada por quem de fato vivencia a situação de precarização, adoecimento, desprestígio e abandono que se abate sobre a educação pública neste país. O fato de nos tornarmos pesquisadores é um privilégio de alguns poucos professores do setor público, e acreditamos na importância deles, assim como de professores pesquisadores de suas realidades como intelectuais que elucidam os rumores de políticas públicas empregadas nas diversas redes de educação do país.

Nossa pesquisa, foi construída a partir de uma variedade de tentativas, vontade de pensar e escrever e caminha junto com a nossa história. Temos anseio em conjugar a clareza da linguagem com a densidade e a complexidade das estruturas narradas². Para nós a escrita não se trata de inatismo, pelo contrário, o fascínio provocado por suas visitas diárias revela

² “As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos” ... (Calvino, 1990, p.19).

trabalho árduo. Não se trata de inspiração como matéria prima da escrita, de uma espera que tudo “ficasse claro”, mas do fato de que a elaboração da escrita se constrói no ato de fazer³.

Portanto, como a jornada de um pesquisador não é separada da jornada da pessoa que estudou, é importante me colocar no processo e assim, esperamos apresentar este estudo, pois nossa trajetória até aqui esteve relacionada com a nossa investigação e com essa universidade, e é nossa responsabilidade explicá-la.

Sou professor da rede estadual de São Paulo desde 2010. Acreditamos que isso já nos qualifica para discutir os temas mais importantes relacionados ao ensino e identificar os rumores da política educacional estadual em suas diversas formas, como currículos, ideologias, práticas, habilidades e competências, testes e avaliações, aprendizagem dos alunos condições de trabalho do professor, e assim por diante. É por isso que acreditamos que nosso estudo difere dos demais, justamente porque a pessoa que conta a história faz parte dela. Portanto, a grande maioria desses processos são vivenciados por nós, o que quase equivale a um “diário de campo”.

Em forma de desabafo, é importante ressaltar que a pós-graduação é um desafio difícil e talvez até impossível para professores, como eu, que também são pais de família e trabalhadores. A presunção de certos procedimentos de seleção, as fases e etapas das provas mostram um elitismo e uma arrogância intelectual a favor das classes dominantes, e não uma excelência acadêmica como apregoam e como apoiam os mesmos intelectuais.

Não estou de forma alguma me referindo de forma depreciativa ao trabalho que fiz, nem estou me arrependendo das tarefas que realizei ao longo desse tempo que cumpri. No entanto, os requisitos são claramente desafios e barreiras quase intransponíveis para professores como eu. Sem considerar as limitadas opções de bolsas de estudo como alternativas que dificultam o emprego e complicam ainda mais o processo para trabalhadores que atendem mais às exigências do mundo desenvolvido, do que em um momento em que os pós-graduandos enfrentam desemprego e privação social em nosso país.

Embora as universidades tenham progredido em relação à matrícula de professores de redes públicas do ensino básico na pós-graduação, esses professores ainda enfrentam dificuldades para serem admitidos e começam atrasados e excluídos em seu direito de frequentar um curso de pós-graduação. O cinismo, a indiferença e a covardia intelectual

³ DIÓGENES, GLORIA & BARREIRA, IRLYS. **Conteúdos em busca de forma: a poética na escrita.** Todas as artes. Revista Luso-brasileira de artes e cultura, 4(1), p. 12-29.

atingem seu ápice contra indivíduos nos cursos de pós-graduação, quando os alunos são mantidos em sistemas de avaliação que claramente vão contra seu povo e a realidade de seu país. O academicismo é profundamente antipopular, “anti-intelectual, colonizante, eurocêntrico” (Ouriques, 2017, p.15), nocivo que merece denuncia e combate.

Fato é que as redes públicas de ensino funcionam como “laboratórios” de pesquisas em diversas áreas da Geografia, mas ainda permanecem como subcampos ou são inexistentes em muitos programas de pós-graduação. O descrédito contra os professores, portanto, é múltiplo, a começar pela própria universidade que forma. A mesma universidade que deveria fortalecer as licenciaturas e dar uma resposta à sua valorização nos cursos de pós-graduação. Portanto, a falta de valorização dos professores é significativa.

Enfim, não poderíamos deixar nossas considerações sobre ser professor e ao mesmo tempo pesquisador, pai e trabalhador. Não somos demasiadamente otimistas quanto às mudanças para uma universidade necessária. Entretanto, aqui ficam nossos apreços sobre o assunto, e que fique para um tempo não tão futuro assim, que se apresentem caminhos mais atrativos e se fortaleçam as condições de ensino e pesquisa sobre as escolas e o ato de aprender e ensinar Geografia.

INTRODUÇÃO

Embora nos seja possível um “capuz mágico” (Marx, 1867) para negar as monstruosidades existentes, continuamos pelo caminho oposto. Acreditamos que é dos desesperançados que a esperança nos é dada (Bensaid, 2013) e apesar de o “frenesi de ter” ter tomado lugar da existência, como “um desejo louco, doentio, opressivo, que parecia governar o menor dos gestos” e parecendo que eles “se entregam sem moderação aos delírios desse imaginário estado de coisas (Pérec, 2012) continuaremos acreditando nas “margens” do outro lado da história.

Apesar das armadilhas da felicidade mercadológica estarem presentes em todos os cantos não vivemos uma “tragédia tranquila” (Pérec, 2012) pois, a empreitada contínua é compreender o que realmente é o capitalismo, e por que a aparente necessidade das coisas no estado atual da civilização em todas as suas manifestações é, na verdade, “a pele do cordeiro” para esconder o puro interesse de uma pequena minoria (Braverman, 1987).

Nossas reflexões foram impulsionadas pela situação específica das ocupações, bem como pelos fatores que se originaram, as quais reforçamos ao abordar uma invasão mercadológica do ambiente escolar e, posteriormente, as dinâmicas e desdobramentos das ocupações. Portanto, nosso objeto de pesquisa são as ocupações escolares.

É possível ressaltar que as ocupações, locais de atuação de estudantes e professores, assim como os movimentos sociais, se transformaram em uma estratégia de resistência, conferindo ao conceito de território⁴ uma relevância estratégica na oposição aos imperativos do sistema capitalista nas escolas. Exploramos alguns elementos do neoliberalismo e como isso se estende na educação, desde a formulação de programas e discursos até a prática cotidiana nas escolas e na configuração deste território.

Assim, fundamentamos nossa análise nos conceitos de espaço e território, além das reflexões sobre os movimentos de ocupação e a teoria da produção do espaço, para apresentar um modelo explicativo predominantemente geográfico, no qual sustentamos que o movimento dos estudantes secundários em 2015-2016 deve ser considerado um movimento socioespacial⁵.

⁴Não é nossa tarefa confundir espaço e território. Embora possam parecer semelhantes, é crucial compreender que o espaço escolar se metamorfoseia em um território por meio das ocupações. O processo é dialético, ao mesmo tempo espaço e território.

⁵ QUEIROZ, W, F, C. A Geografia das ocupações escolares.

Podemos analisar o desdobramento e as repercussões do movimento socioespacial em 2015, bem como seus reflexos em outras redes de ensino em 2016, além das iniciativas de terceirização, aproximação empresarial, abandono e distribuição da educação pública em diversos estados brasileiros, configurando o que denominamos território corporativo escolar.

Portanto, a nossa pesquisa sobre o movimento socioespacial/socioterritorial⁶ para outros estados, envolvendo os estudantes secundaristas de diversas escolas públicas, a fim de compreender as ocupações escolares e correlacionar suas interações com o movimento no estado de São Paulo em 2015 e com o contexto mais abrangente das reformas na política educacional brasileira.

É necessário ressaltar que esta fase do contexto brasileiro é, paradoxalmente, o resultado de um momento significativo na história dos movimentos sociais, que, nas escolas, lutaram incessantemente por melhorias, o que incentivou a participação de outros indivíduos de outras escolas nas manifestações, culminando, anos depois, no período atual caracterizado pelo desmantelamento de políticas públicas repleto de conservadorismo e retrocessos.

Entretanto, e apesar dos resultados inesperados, as recentes mobilizações de jovens a partir de junho de 2013 (Gohn, 2015) e as lutas pelo movimento de educação e ocupações de escolas 2015-2016 em São Paulo e em outros estados configuraram um novo ciclo político de protestos no Brasil (Gohn, 2017). Podemos afirmar que as ocupações tiveram um caráter educativo, e são em tempos de violência, medo e descrença uma das possibilidades de espaços mais coletivos e civilizatórios.

Um ponto importante é que o movimento de ocupações de escolas no país em 2015-16 possui em sua natureza de ação o espaço, (o espaço escolar) e dessa maneira são essencialmente territoriais e de importância crescente no cenário nacional. Portanto, elaboramos uma análise geográfica desses movimentos, pois, conforme alerta Fernandes (2005), não é viável nem benéfico empregar exclusivamente categorias de outras disciplinas para examinar esses movimentos sociais. Assim, é imperativo que integremos os conhecimentos relevantes à Geografia.

Resistência e luta são dois traços que caracterizam um ser humano que ainda não foram afetados por esse estado de coisas na esperança de que aquilo que não é, aquilo que não existe, pode vir a ser, como “uma espera, no sonho, de que algo se mova para a frente, para o futuro,

⁶ Ao longo do texto adotaremos uma abordagem socioespacial no entendimento dos movimentos de ocupações de escolas.

tornando realidade aquilo que precisa acontecer”, força talvez que pudesse ser chamada de sonho, mas, acima de tudo, não somos nós que a temos e, sim, o sonho que nos tem, ele escapa ao nosso controle, impõe-se a nós tanto quanto se insinua sobre nós essa realidade que precisa ser mudada (Coelho, 1980, p.7).

Juntamo-nos, portanto, a Fernandes (2005), Pedon (2013) e Sobreiro (2016) para o entendimento de que as ocupações escolares são e formam excelentes exemplos materiais e imateriais dos movimentos socioespaciais urbanos, e é desse “tronco” da nossa tradição geográfica que buscamos a teoria e a energia necessária para uma reflexão sobre o tema.

Com a ajuda dos autores citados anteriormente, além de autores como Harvey (2008), Laval (2012) e Giroto (2018), entre outros, desejamos defender nossa forma de pensar a escola como território. Isso é importante porque, nestes tempos neoliberais, a captura desse espaço para fins de instrumentalização mercantil é cada vez mais comum, como evidenciam as ações que são tomadas nas redes de ensino público que coadunam com a proposta de formação e transformação desses espaços em um território rede.

Não é de hoje que estamos testemunhando isso, mas há uma longa lista de autores, como Gentili (1996); Frigoto (1998); Oliveira Junior (1999); Bianchetti (2001); Laval (2004); Apple (2005); Marchitello e Hergesel (2011); Duarte (2013); Harvey (2014), Spring (2018); e Freitas (2018) que já indicam este estado de coisas, ou seja, de que os caminhos que se encontram o espaço das escolas vão em direção a um território corporativo escolar.

Os capítulos foram organizados de forma a mostrar o momento em que as ocupações ocorreram, (SP, PR, RJ e MG) nosso objeto de estudo, como o foco principal, abrangem o escopo das ocupações, retratando os eventos ocorridos durante o ano das ocupações, (2015-2016) bem como os antecedentes e eventos que precederam os movimentos. Por fim, são exploradas as consequências das ocupações, com o objetivo de realizar uma investigação abrangente sobre o início, desenvolvimento e desdobramentos desses eventos.

A premissa do estudo é que os diversos movimentos de estudantes do ensino médio e as ocupações de escolas em escala nacional podem ser interpretados como sinais de resistência à destruição do sistema de educação pública, o que faz parte de uma agenda de reforma empresarial na educação. A pesquisa parte do pressuposto de que as escolas são territórios em disputa, o que possibilita uma compreensão mais sofisticada e sintonizadas com as racionalidades subjacentes às políticas educacionais neoliberais.

Apesar do conhecimento e a prática serem estudados enquanto conhecimento e práticas locais (Geertz, 1983) não caímos no pressuposto pós-moderno de que as narrativas precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais (flick, 2009). Fugimos dos “argumentos pós modernistas tão em voga na produção acadêmica e cultural da virada do século XX para o XXI – tais como a defesa de uma transição paradigmática societária e epistemológica, a celebração do sujeito descentrado, o apelo a um novo irracionalismo, a ênfase no caráter retórico da verdade” (Rodrigues, 2006, p. 7). Embalados pelo irracionalismo contemporâneo que nega a história e a dialética, e glorifica o não entendimento, somos obrigados a ir pelo lado oposto da história.

Se como afirma Lukács, não há filosofia inocente, nosso dever, nos rastros desta tradição teórica é evidenciar tal postura que se atribui à ciência moderna desamparada de grandes narrativas, de grandes tarefas e de mudanças sociais, como esse mecanismo ideológico irracionalista desprovida das causas sociais e, portanto, nos somar com as denúncias preconizadas por Marx e Lukács.

Marx tinha a noção de que ao conquistar o poder a burguesia iria abandonar os ideais da ciência, do conhecimento da realidade como uma possibilidade, esquecer da totalidade das relações sociais, e se afastar de uma ciência portadora de respostas revolucionárias. No Manifesto do Partido Comunista (1848) e no 18 Dezoito de Brumário (1852) temos juízos que fundamentam isso, “assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar os poderes infernais que invocou” (1848), “lançam na desordem a sociedade inteira e ameaçam a existência da propriedade burguesa”, “as armas que a burguesia utilizou para abater o feudalismo voltam-se hoje a própria burguesia”, “a burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros”, “a burguesia tinha a noção correta de que todas as armas que ela havia forjado contra o feudalismo começavam a ser apontadas contra ela própria”, “ela compreendeu que todas as assim chamadas liberdades civis e todos os órgãos progressistas atacavam e ameaçavam sua dominação classista” (1852), no entanto, é impossível tratar aqui exaustivamente de tal crítica.

Marx ao indicar isso deixa as pistas abertas para Lukács ([1954]2020) que dá o passo seguinte nesta pesquisa ao identificar no período atual que “a filosofia deste período constitui reflexo exato, no plano do pensamento, do compromisso social burguês renuncia à missão de dar resposta às últimas questões do espírito e no plano da teoria do conhecimento esta tendência se manifesta pelo agnosticismo, o qual pretende que não podemos nada saber da essência verdadeira do mundo e da realidade” (Lukács, 1967, p. 33).

Ademais, de nossa parte se trata de compreender os processos pelo qual o capitalismo em sua essência real e material se adentra na corporificação das funções escolares, ou seja, na sua territorialização concreta que corresponde cada vez mais a um território *sui generis*⁷, de conteúdo materialidade e imaterial influenciando as capacidades produtivas e cognitivas dos indivíduos nos espaços escolares.

METODOLOGIA

Em Chizzotti (1991, p.79) os pressupostos da pesquisa qualitativa repousam no fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de que existe uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito pesquisado. Portanto, aqui nossa intenção é detectar o vivido pelos indivíduos e encontrar as significações subjetivas dos sujeitos sociais.

Pretendemos, portanto, “ir” e “chegar” à valorização da dinâmica social, com as escalas de ações tomando materialidade, intencionalidade governada de fora, cujo alcance são os mais distintos e remotos lugares e sujeitos, indo ao fato observado, na história, e no espaço-tempo específicos, com a atividade criadora dos sujeitos participantes e também de quem observa, indo às partes contraditórias, aos vínculos do todo e as partes, do saber e do agir na concretude dos fatos, sendo nós o pesquisador, pesquisado, um descobridor dos significados daquilo que se pretende ofuscar e obscurecer.

Entretanto, devemos lembrar que “a realidade social é prenhe, sempre grávida, em gestação, em fermentação, como unidade de contrários” não se tem equilíbrio, harmonia ou estabilidade. Uma sociedade melhor, ou uma educação pública, é tão possível quanto uma sociedade pior. Assim, “há tentativas de manutenção do status co como há o cultivo pela contestação” (Demo, 1995, p. 39) em todos os lugares, espaços e territórios. A utopia aqui faz parte de nossas intenções, ela leva “a firmar que o irrealizável também faz parte da realidade” (idem), portanto, a história é um vir a ser continuamente, composto de que todo movimento traz a esperança de uma sociedade melhor.

De nós, não somos um mero relator passivo. Nossa imersão e familiaridade do contexto e dos acontecimentos, assim como a nossa percepção dos fatos está atrelada a nossa prática.

⁷ Sem semelhança com qualquer outra realidade escolar, o ambiente educacional é caracterizado por um comportamento empresarial, que denominamos como o território empresarial escolar.

Experenciamos o espaço e o tempo vivido pelos investigados e partilhamos de suas experiências. Portanto, estamos com o sentimento de empatia dos problemas envolvidos assim como, o nosso compromisso também vai em direção das lutas deles.

Optamos pelo método clínico “(a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura” (Chizzotti, 1991, p.79) buscando captar os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto das ocupações e de tudo que os cerca. Nossos dados, devemos lembrar, que não são isolados, não são fixos e foram captados em instantes, momentos de intensas observações. Defendemos que se tratam das ocupações como um fenômeno que não se restringindo a percepções somente aparentes, vai além, manifestando-se em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos sociais, econômicos e políticos.

Buscamos, portanto, as experiências das ocupações, os movimentos socioespaciais/socioterritoriais que se formaram e que foram elaborados. Não apenas se restringindo às experiências relatadas como o centro das referências de análises e interpretações, mas como parte integrante e importante para a nossa análise. Também não descartamos os dados quantitativos. Principalmente em educação onde estes dados podem identificar uma relação mais extensa entre o fenômeno observado e entre fenômenos particulares.

O fato de termos escolhida esta via metodológica (de entendimentos dos fatos) deveu-se a várias razões,) pois os métodos disponíveis para a nossa coleta e análise dos dados poderiam ser melhor apreendidos se recorrêssemos, a realização de uma entrevista, com uma aluna do Paraná, Ana Júlia Ribeiro, entrevista concedida via aplicativo de mensagens, com perguntas semiestruturadas, com o objetivos de compreender as motivações das ocupações, o cotidiano, a organização e os desdobramentos do movimento, e a justificativa para o presente número de entrevistas reside na consideração da quantidade de entrevistas disponíveis em outras dissertações e teses, bem como na dificuldade em encontrar indivíduos que tenham participado do movimento de ocupação.

Recorremos à análise dos seguintes materiais audiovisuais: Documentários Diários da Ocupação - A Luta dos Secundaristas. Retratos Narrativas, 9 de nov. de 2017, Escolas Ocupadas - A verdadeira reorganização (Documentário), Jimmy Bro, de 14 de dez. de 2015, A Escola É Nossa! - Documentário sobre ocupação de uma escola, de Othilia Balades, com produção de Ingrid Fernandes Isabella Felix, Tati Cristina Yasmin, Por Que Você Quer Fechar a Minha Escola? - O Filme, duração de 61 minutos com Direção de Sophia Noronha, como também do discurso da Aluna Ana Júlia, do Colégio Estadual Manuel Alencar Guimarães, na tribuna da

Assembleia sobre a ocupação dos estudantes que ocupam mais de 850 escolas no Paraná. (Estudante na época tinha 16 anos e defendia a legitimidade das ocupações).

Utilizamos um conjunto de dezesseis fotografias como material visual, compreendendo as seguintes imagens:

- Fotografia 1- Manifestação dos Estudantes em SP 2016. Protesto dos secundaristas 2016
- Fotografia 2-Manifestação em Curitiba PR em 2016. Foto de Leandro Taques.
- Fotografia 3-Manifestação de Rua no Rio de Janeiro em 2016.
- Fotografia 4- Estudantes protestam em São Paulo contra a reorganização proposta pelo governo paulista.
- Fotografia 5: Ocupação de uma escola em São Paulo em 2015 com a frase, “reorganização? Ninguém pediu nossa opinião. Ocupação da Escola Antônio Ermínio de Proença.
- Fotografia 6- Rancharia: Primeira manifestação de rua contraria a reorganização escolar em São Paulo
- Fotografia 7 e 8- Rancharia: Primeira manifestação de rua contraria a reorganização escolar em São Paulo
- Fotografia 9- Ocupação de escola em São Paulo 2015
- Fotografia 10- Ocupação em Minas Gerais em 2016
- Fotografia 11- Ocupação no Paraná em 2016
- Fotografia 12- Ocupação no Rio de Janeiro em 2016
- Fotografia 13- Ocupação Escola Caetano de Campos
- Fotografia – 14 Escola Estadual Governador Israel Pinheiro em Ituiutaba-MG (2016)
- Fotografia 15- ocupação em Realengo, zona oeste fluminense em 2016
- Fotografia 16- Ocupação da E.E. José Lins do Rego em SP.

E além dessas técnicas, a análise de dissertações e teses, sendo sete teses, compreendo os seguintes Estados: Pereira (2017) a tese aborda os processos de ocupações de escolas estaduais na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016, Fernandes (2017) ocupações de escolas do estado do Rio de Janeiro, Almeida (2017) sobre o Estado de São Paulo, Pinto (2018) como em Santos (2020) também se dedicou a entender como se mobilizaram os ocupantes das escolas

secundárias estaduais do Rio de Janeiro, em Favero (2021) estudou as ocupações em Minas Gerais e Santana (2023) Rio de Janeiro. O estudo também identificou um total de vinte e três dissertações distribuídas em vários estados, porém, analisamos apenas os materiais que incluíam os estados do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Entre as dissertações com as ocupações em São Paulo, destacamos Dios (2017), Rico (2017), Brito (2018), Canesin (2018), Ribeiro e Martins (2019), no Rio de Janeiro, Diegues (2016), Correa (2017), Doyle (2017), Gomes, (2018), Corbô e Figueiredo, (2018), em Minas Gerais, Santos (2019), e no Paraná, Pacheco (2018), Ketzer (2018) e Luz (2020).

Nestas pesquisas, foram comprovadas teses e dissertações que abordaram o tema das ocupações escolares, e delas utilizamos no total 5 entrevistas, realizadas com os estudantes envolvidos, através da observação e escuta das narrativas dos secundaristas. Em relação à utilização das entrevistas desses trabalhos, justifica-se que algumas delas conseguiram captar o "calor dos acontecimentos" imediatamente após as ocupações, algo muito difícil para nós devido a distância temporal na identificação desses indivíduos.

Além disso, trazemos uma entrevista concedida para nós, pela deputada, ex-estudante secundarista paranaense, Ana Julia Ribeiro, que participou ativamente das ocupações no estado do Paraná. O caso de Ana Júlia se destaca pela sua projeção nacional e pela sua eleição como deputada estadual, o que facilitou o contato com ela. A inclusão dessas entrevistas nesta pesquisa tem a intenção de valorizar os alunos como indivíduos capazes de analisar suas próprias situações e suas ações, enquanto indivíduos que possuem conhecimento, que foram capazes de gerar informações e questionamentos de importância para a compreensão dos processos educacionais, das ocupações e dos movimentos socioespaciais⁸.

O método de entrevistas estruturada gravada foi usado para realizar a entrevista, seguindo um roteiro de perguntas elaboradas, de maneira que abrangessem os seguintes itens: os motivos de levaram a participação do movimento de ocupação, quais eram as características da escola enquanto infraestrutura e ensino? Como engajou-se no movimento secundaristas? A rotina da ocupação? Se o movimento contou com o apoio externo? Qual a relação à equipe gestora, funcionários e professores? A avaliação sobre as ocupações e o significado das ocupações em sua vida? Por fim, sobre a como foram os pós ocupação?

⁸ O ponto de vista dos indivíduos não leva a totalidade, mas ao fragmentário, a fatos desconexos. (Conceição..[et al.]2023. p.42)

A realização dessa entrevista reúne um conjunto de falas que formam elementos empíricos centrais, que são apresentados durante a pesquisa, objetivando compreender a significação das ocupações, a compreensão dos impactos das ocupações nesses indivíduos, a rotina das ocupações, as demandas do movimento, assim como, as diferentes realidades territoriais e educacionais destas instituições escolares e os distintos processos de constituição do movimento de cada estado dando uma explicação de conteúdo extremamente importante para a interpretação da pesquisa, bem como de substância extremamente relevante para nossas interpretações.

Estas questões foram formuladas em conjunto com o orientador de doutorado. O tratamento da gravação seguiu os seguintes passos: Transcrição da entrevista a) Leitura do conteúdo gravado, correlacionando-as com as questões norteadoras e noções conceituais da pesquisa e; b) Interpretações deste discurso à luz dos referenciais teóricos escolhidos e desdobramento de análise. Além disso, a partir do acesso a entrevistas de outras pesquisas (dissertações e teses) este material empírico proveniente dos discursos estudantis registrados foi de fundamental importância para observar e analisar as ocupações. A entrevista está integralmente nos anexos e, quando relevante, foi incorporada ao texto.

Ademais, foram extraídas informações relevantes dos estudos analisados, sendo distribuídas em São Paulo no ano de 2015, uma no trabalho de Coelho (2017) uma em Doyle (2017), uma em Minas Gerais em 2016 no trabalho de Santos (2019), e uma no Rio de Janeiro encontrada no trabalho de Pereira (2017) que são encontradas ao longo do texto. Destacando as lembranças das falas, e pesquisando as bibliografias disponíveis é possível obter um volume significativo de informações das ocupações escolares que nos ajudam a entender nosso objeto de pesquisa reunindo um corpus qualitativo de informações.

Desse modo, nosso percurso de análise textual se aproxima e se apoia na metodologia de análise qualitativa encontrada em Bardin (2011) que é formada pelas seguintes etapas: 1) pré-análise, contato com os documentos, leituras, aproximação e formação de indicadores; 2) exploração do material, produção de quadros, comparações; 3) tratamento dos resultados com inferência e interpretação indo além dos conteúdos manifestados, buscando causas e efeitos aos fenômenos em análise. Com base em Bardin, Câmara (2013, p.182) destaca que nessa proposta, “o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração”. Destaca então (Câmara, 2013, p.182) que o esforço é duplo, “entender o sentido da comunicação, como se fosse receptor normal” e buscar principalmente “desviar o olhar, buscando outra significação”.

Assim, também realizamos, leitura de material sobre metodologia de como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos, e por fim, um esforço para a análise teórica e empírica para a comparação e possíveis generalizações das descobertas por nós estudadas do campo das ocupações escolares, da educação nesta fase neoliberal, dos movimentos socioespaciais e do território neoliberal que se edifica nos diversos espaços escolares.

A fotografia aqui vai formar uma documentação, mais que simples registro ou relato de um acontecimento, permitindo a captação de detalhes socioespaciais. Por meio de várias delas, retiradas de diversas fontes, retrata-se o real visível e se edifica a memória documental da realidade das ocupações. Assim, a fotografia será utilizada como um instrumento a mais e sua utilização será uma ferramenta metodológica e de análise. As imagens fotográficas, como recursos metodológicos, têm sido utilizadas por distintas áreas de estudo, tais como Antropologia, Comunicação Social, Sociologia e Educação (Maurense & Tittoni, 2007). Analisamos a fotografia sob três desdobramentos: (1º) como possibilidade de interpretação das ocupações escolares; (2º) como expressão das concepções dos conceitos de espaço e território; (3º) como representação do real e do simbólico da área de estudo.

Entendemos que não existe uma única maneira de definir a pesquisa e seus métodos e abordagens e que são “sobretudo processos em que coexistem raízes distintas, teorias diversas e estratégias metodológicas nem sempre condizentes com os postulados gerais” (Gajardo, p.16).

A pesquisa aqui elaborada (defendida) foi, e, é, uma criação que mobilizou tais recursos pela opção teórica do pesquisador, pela operacionalidade da pesquisa, pela sua materialidade, pelo cumprimento de prazos e pela sua exequibilidade. Portanto, diante de nossas possibilidades, e aos problemas que enfrentamos, tentaremos expor e validar por nossos meios as técnicas adotadas buscando mostrar a cientificidade dos dados acolhidos e dos conhecimentos produzidos sobre o assunto.

Outro aspecto aqui relevante a destacar é a nossa subjetividade de pesquisar esses processos como parte do processo da pesquisa. Nossas reflexões são também sobre nossas atitudes, nossos cotidianos escolares como professor/aluno que ativamente participa do primeiro movimento contrário a “reorganização escolar” em São Paulo no ano de 2015 e que se desdobra em ocupações no Estado de São Paulo e depois se espalha para diferentes partes do Brasil. Portanto, nós, nossas impressões, sentimentos, irritações, etc... tornam-se dados em si, parte da interpretação, documentados em vários contextos.

Ademais, nossa pesquisa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado (Flick, 2009), pois, são aqui utilizados, apesar de uma postura teórica e metodológica bem clara com suas raízes e matizes, e, sabendo de nosso legado social e nossa participação, de diversas abordagens teóricas e de métodos, de discussões e de práticas de pesquisas com o objetivo de melhor compreender o tema.

Assim, utilizamos como destaca Flick (2009, p.33) um modelo híbrido pois utilizamos de diversos princípios metodológicos. Assim, como também da ideia de triangulação (Flick, 2009) é por nós absorvida como uma articulação de diversos métodos qualitativos, ou ainda, na utilização de métodos qualitativos e quantitativos. Portanto, a triangulação é uma maneira que encontramos para superar os desafios de nossa pesquisa por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância.

Nas pesquisas tradicionais a “população pesquisada é considerada passiva” (Boterf, 1999, p. 49) “simples reservatório de informações”, neste caso a pesquisa fica a cargo de “especialistas” (economistas, sociólogos, etc.), aqui se trata de pesquisa com pessoas que participaram e estavam envolvidas nos movimentos socioespaciais/socioterritoriais e nas ocupações e não se trata de um estudo somente da decisão de pesquisadores, ou de pessoas de fora dos processos envolvidos.

Aqui os indivíduos serão pensados pela intensa relação entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, não recorremos ao modelo vulgarizado de entendimentos dos indivíduos. Pelo contrário, sua crítica é assumida por nós. Assim nos posicionamos, de que os homens criam a sua própria história e a história nada nos revela além da sua ação. Apesar de entendermos que os indivíduos passaram de senhores de si, de criador de suas próprias escolhas para tornarem-se simples produto, média estatística, executor das leis históricas, que são independentes da sua vontade.

Entretanto, ao apresentarmos a nossa consideração sobre o entendimento dos indivíduos é preciso não esquecer que a sua autonomia é apenas relativa (Schaff, 1967, p.155), e, que, não se trata de uma mónada misteriosa de vontade e consciência, isolada e sem contato com os outros, pelo contrário, “é um indivíduo social, visto que, incapaz de viver sem a sociedade, é - desde o nascimento- configurado pela sociedade e também seu produto, no plano físico e espiritual” (Schaff, 1967, p.155).

Finalmente destacamos que a nossa “rota” de investigação se seguiu, dessa maneira; a) na “contemplação viva do fenômeno”, através dos estudos (teses e dissertações) as percepções

e representações sobre as ocupações, como etapa inicial do estudo. Neste sentido, buscamos a singularidade das ocupações. Fundamentalmente através de observações e análises de fotografias (dados sobre as ocupações) buscando identificar suas principais características. b) na análise do fenômeno, sua apreciação no tempo e no espaço (2015-2016) com as nossas amostragens, o tratamento das informações e dos dados quantitativos do mesmo. c) quando elaboramos e analisamos as comparações da realidade concreta das ocupações buscamos entender seu conteúdo e a sua forma, o que é neste movimento singular na nossa história e geral, sua necessidade e sua contingência, portanto, buscamos as informações, estudos, documentos e vídeos para realizar a descrição, a comparação, e assim, a análise, a elaboração de mapas e listas, para poder verificar nossas hipóteses de trabalho e ter uma visão com mais precisão das ocupações.

Portanto, buscamos uma delimitação, que se encontra nos Estados que mais tiveram escolas ocupadas (PR, SP, MG e RJ) objetivando assim captar em sua qualidade geral para depois em seguida especificá-lo e compará-lo. Neste momento do estudo verificamos e recolhemos as pesquisas sobre as ocupações escolares, para em seguida, do mesmo modo, buscarmos em reportagens, vídeos e documentários nossas análises. Portanto, identificamos o que foi produzido, e, em quais áreas do conhecimento e em que mídias.

Esta fase foi importante, pois permitiu a criação de nossa hipótese que nos guiou no estudo, isto é, a nossa premissa é que os variados movimentos dos secundaristas e as ocupações escolares em escala nacional possam ser vistos como resistências à destruição do sistema público de ensino, promovida por agentes públicos em consonância a uma agenda de reforma empresarial na educação.

Da mesma maneira, partimos para “análise do fenômeno” e suas complexas relações com o espaço escolar buscando sua dimensão concreta e abstrata. Observamos, portanto, a “gramática” da razão neoliberal sendo implantada nas escolas, territorializando racionalidades de fora do contexto educacional e desterritorializando formas de educação, direitos, dos estudantes como dos professores, processo que se amplia depois do processo histórico do período analisado.

Do mesmo modo, através dessa análise, sobrepõe-se o conceito de território empresarial onde permite nos somar com as análises de Freitas (2018) que vem se construindo na educação pública. Ou seja, de que o espaço escolar é um espaço em disputa, político e, portanto, territorializado por excelência, isso resulta, em uma perda de direitos para a comunidade em geral e assegura uma lógica espacial, territorial e, em rede para os avanços da neoliberalização.

Assim, partimos para uma análise dos movimentos socioespaciais através de fotos, imagens e vídeos disponíveis para compreendermos os elementos que o integraram no espaço e também o diferenciaram buscando fazer relações sócio-históricas do mesmo. Portanto, elaboramos os juízos de comparação, identificando os elementos em comum e diferenciados dessas dinâmicas.

A pesquisa inclui a análise sobre as formas dos movimentos que ocorreram nessas redes de ensino, as configurações das ocupações e os diversos grupos sociais e políticos que estavam incluídos, bem como as interações formais e informais na construção de territorialidades e espacialidades específicas, o que tem contribuído para a inserção dos secundaristas nesta categorização geográfica de um novo sujeito socioespacial/socioterritorial, capaz de reverter políticas públicas na esfera estadual.

Portanto, o capítulo 1 destaca o território empresa escolar. Nesse capítulo, o componente da Geografia, principalmente humana, que será discutido em relação ao espaço escolar é o conceito de território. Neste sentido, buscamos fundamentar a ideia de um território escolar que busca ampliar as formas capitalistas de ser que se intensificam na atividade educacional de diversas maneiras implantando uma razão neoliberal como o crescente aparecimento de temas orientados para a um território de influência do capital.

Segue-se uma revisão de questões específicas, tais como: a educação pública, interferência do setor privado, o desenvolvimento de questões transnacionais, como educação e capital humano, habilidades e competências, e a questão do avanço da reforma empresarial na educação, bem como uma tentativa de teorização dos espaços físicos dessas escolas ocupadas.

São incluídas discussões teóricas sobre educação e neoliberalismo/neoliberalismo e educação e território apresentadas por Laval (2004), Ball (2005), Martins (2016), Freitas (2018), Spring (2018), diante dessas realidades e somando-se as indicações, de Raffestin (1993), Pedon (2013), Sobreiro (2016), Moreira (2018), Fuini (2020), convidamos a pensar as escolas e seus espaços como um território empresarial pois o neoliberalismo capitalista é essencialmente territorial como forma de dominação transformando assim os espaços escolares ao abandono de outras lógicas sociais e indo ao imperativo de homogeneizações.

O Capítulo 2, território analisado aborda as teorias e metodologias dos estudos das ocupações escolares, apresenta uma revisão dos estudos já realizados sobre as ocupações, com o intuito de fornecer uma visão abrangente do "estado da arte" que permitiu compreender não

só como esses estudos foram importantes, mas quem os realizaram, quando foram realizados, quais universidades envolvidas, quais áreas do conhecimento foram abordadas, além disso, essa revisão nos auxiliou a identificar possíveis lacunas na literatura, assim como, a vislumbrar uma diversidade de interpretações.

Ainda nesta seção, no capítulo 2, após a defesa, concordamos com a sugestão de divisão do capítulo em partes distintas. Assim, o capítulo é segmentado entre os estudos que foram realizados no “calor dos acontecimentos” durante os eventos e aqueles realizados após as ocupações, além de apresentar as diversas interpretação das especificidades das ocupações feitas por vários autores.

O capítulo 3 destaca a abordagem geográfica das ocupações escolares, Geografia e os movimentos socioespaciais e trata da leitura geográfica dos movimentos socioespaciais/socioterritoriais na educação. A Geografia e a leitura dos movimentos socioespaciais é apresentada. Exibe a mudança fundamental na natureza da Geografia a partir da década de 1970 e aplica-se assim uma seleção dessas mudanças aos movimentos sociais que pela Geografia ganham a forma de movimentos socioespaciais/socioterritoriais e que nesta tese o levamos especificamente para o campo educacional, dando autenticidade e ineditismo ao tema. Parafraseando Apple (1989, p.17) não importa quão originais são as teses, sempre são um empreendimento coletivo e isto é verdadeiro em relação a nossa pesquisa. Assim, com base em Fernandes (2000, 2005, 2008), os movimentos socioespaciais na educação podem ser vistos como um contraponto e em oposição ao empreendimento à lógica territorial empresarial da educação que está invadindo as redes públicas de ensino.

Por isso, a seleção de obras de figuras-chave nessa transformação da Geografia é apresentada e busca acompanhar a tradição de pensadores que abordam a Geografia dos Movimentos Socioespaciais. Assim, a escolha não é aleatória, uma vez que nosso pensamento é derivado dela e tentamos, nesse sentido, ilustrá-lo por meio da aplicação aos temas educacionais.

As noções de território, lugar e espaço são discutidas em relação às escolas, às ocupações e ao movimento socioespacial, com escala sendo ilustrada em níveis local, regional e nacional. Além disso, em termos de escalas educacionais, o papel da educação, e sua função, adequa-se perfeitamente ao contexto educacional internacional e global, alterando o papel da escola e do que ela poderia ser (Snyders, 1988) de um polo de relações sociais diversas, pela expansão do domínio capitalista. Os sistemas de educação formal apesar de serem internamente díspares, externamente se sobrepõem. Eles não são tão distintos quanto se poderia esperar de

uma escala global, nacional, ou regional, eles não estão separados um do outro no sentido de que se poderia esperar de um mundo inteiro. O neoliberalismo, ou seja, o sistema capitalista do nosso século, independentemente da escala, pressupõe uma convergência constante de ações por meio de regulamentações, ações, práticas locais e específicas e de espaços. Desse modo, pressupõe que todas as ações estejam conectadas de uma maneira ou de outra por meio de regras oficiais na área de educação comandadas por uma lógica sempre externa, e achamos que uma maneira de realizar isso de modo coeso se dá por meio do espaço, pelo território, pelo “chão” da escola.

Ainda no capítulo 3, tratamos do desenvolvimento das ocupações escolares especificamente nos estados de SP, PR, RJ e MG, como resultado de ações dos sistemas educacionais locais e, especialmente, buscamos evidenciar sua diversidade interna, elaborar comparações, assim como paralelos, divergências, conflitos e disparidade no tempo e no espaço desses movimentos. Acreditamos que o desenvolvimento das ocupações seguiu a sua expansão como força territorial por excelência, que levou, em última instância, e, com efeito manifestado em São Paulo 2015, e, em seguida, 2016 outros estados no país.

Trata-se de um movimento socioespacial urbano por excelência. Portanto, cresceram as ocupações nas redes de ensino de SP, PR, RJ e MG considerando as esferas de influência das escolas já ocupadas. Essa pesquisa segue e considerou esses estados por serem os de maior número de escolas ocupadas.

O capítulo 4, por território escolar da resistência, busca teorizar sobre as ocupações escolares trazendo momentos importantes das ocupações. Aqui buscamos sinalizar uma lacuna deixada por outros estudos em relação à previsão das ocupações por meio de seus territórios. Nele destacamos a produção do espaço das ocupações, do espaço escolar ocupado nasce o território e nele se constroem outras práticas, buscou-se a escuta, a organização, a denúncia, a apropriação dos estudantes, a resistência, assim como a projeção de uma outra educação.

Ademais, a visualização desses fenômenos de ocupações escolares através dos mapas de cada estado é por nós analisados, bem como uma perspectiva territorial das ocupações em 2015-2016 e, especificamente em 2016, visando evidenciar as escolas ocupadas. Segue-se uma revisão de questões específicas, tais como: sistemas educacionais; as escolas ocupadas; reforma empresarial; e, a, comparação destes movimentos socioespaciais como também a importância destes movimentos como respostas a políticas públicas.

Sabemos que generalizar sobre a realidade educacional dentro de uma gama tão extraordinária de escalas de conflitos e ocupações é claramente impossível. Compreendemos também que muitas escolas estão inevitavelmente na periferia tanto no território quanto do poder político, por isso, a pergunta do porquê umas foram ocupadas e outras não, também se revela importante. Entretanto, esses sistemas de educação formal público desenvolvem-se como parte substancial das políticas sendo uma força motriz nos desenvolvimentos contemporâneos da educação sobre uma ótica neoliberal. Assim, as noções de ocupações escolares de estudantes são fundamentais para a geografia dos movimentos socioespaciais/socioterritoriais e, portanto, serão consideradas aqui.

Nas considerações finais, sistematizamos análise dos desdobramentos das demandas dos estudantes secundaristas, com ênfase em suas manifestações. Para aqueles que se interessarem e compreendem as falhas deixadas, essas lacunas podem ser seguidas por outros pesquisadores com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada das consequências de nossas observações.

Portanto, a partir de nossa perspectiva analítica, é possível compreender as ocupações estudantis não só como desdobramento contínuo das lutas e confrontos contra os elementos e atores que os estudantes se opunham, motivando assim suas ações de ocupação, mas também projetar que esses mesmos elementos e atores, pós ocupação, se voltam contra o movimento, disfarçados de terem atendidas as suas pautas.

Por fim, projetar uma perspectiva, que a partir dessas ocupações, pautas importantes que entraram no debate educacional são diretamente causas dos movimentos de ocupação e que contraditoriamente resultaram em perspectivas conservadoras. Analisamos o potencial resultado decorrentes de ocupações estão associados aos seguintes temas: “Teto de Gastos”, Militarização Escolar, “Escola Sem Partido” e Reforma do Ensino Médio.

Sabemos que apesar de ter chegado aqui, há mais coisas que permanecem, segundo Sabino⁹, e fazemos de nosso ensino. Portanto, é necessário orientar o nosso horizonte de que nossas ações estão apenas começando, que devemos continuar, que precisamos e precisamos ir, entender que podemos e eventualmente seremos interrompidos, que precisamos superar as dificuldades em nosso caminho e a estratégia, apesar disso, é que devemos dar um passo sempre à frente.

⁹ Sabino, Fernando. O encontro marcado.

Humanização e desumanização dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas as possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens (Freire, 2005, p.32)

CAPÍTULO 1- A ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO EMPRESA

Nesta seção, portanto, buscaremos uma explicação mais aprofundada do conceito de neoliberalismo e educação, especificamente referindo-se aos autores que o fundamentam. Passaremos pelo item 1.1- a escola pública como território em disputa, para uma análise acadêmica das consequências da intersecção entre neoliberalismo e educação, apresentaremos nossa tese.

O argumento defendido, é que, como forma de racionalidade, o neoliberalismo tende a se estruturar e se organizar espacialmente. Territorializando-se como escolas públicas, começa a construção de uma rede de várias ações que buscam entre outras coisas generalizar formas de conduta empresarial como modelo de subjetivação em indivíduos tanto em formação escolar como os que já ensinam. Da mesma maneira, a desterritorialização de direitos, afetos e outras lógicas sociais mais amplas são desfeitas.

Na parte que se segue, no item 1.2- em busca do território corporativo escolar debruçamos sobre as consequências desses processos no espaço escolar, onde efetivamente se sentem os efeitos do neoliberalismo. Com isso, acreditamos que, para que qualquer atividade direcionada tenha a chance de obter uma lógica que garanta sua eficácia, ela precisa de um espaço, defendemos ser a escola um desses espaços.

Outra contradição bastante significativa no que se refere às posições sobre as escolas que deriva das ocupações é justamente seu caráter de disputa. Do ponto de vista territorial, a escola enquanto território, é possível observar a aquisição de um território determinado por meio de alianças com forças hegemônicas e o argumento em favor da defesa da educação, amplamente utilizado pela maioria dos movimentos de ocupação, contrasta com a realidade das práticas educacionais nas escolas, sendo essa a justificativa principal apresentada pelos estudantes envolvidos nas ocupações. Portanto, uma instituição educacional que não representa adequadamente os seus alunos ainda está em funcionamento.

A questão é que há uma falta de alinhamento entre a compreensão do papel da escola juntamente com a posição política sobre a sociedade que interfere concretamente nesses espaços. Portanto, a sociedade e a escola que interessa à classe trabalhadora concreta não são aquelas oferecidas pela classe dominante, as escolas mencionadas nesse contexto são

influenciadas por uma dinâmica de disputa social protagonizada por atores hegemônicos que operam dentro dessas condições. É por causa dessas características que ocorrem as ocupações.

1.1 A escola pública como território em disputa

Ao discorrer sobre a influência do neoliberalismo na educação destacamos a necessidade de pensá-lo sobre dominação no território escolar, com/sobre o território escolar e através dele. O que queremos dizer é que, busca-se impor a lógica do capital nesses espaços¹⁰ e com esses espaços aplicá-lo a essa racionalidade reproduzindo-a e, assim, apesar dos espaços de resistência que podem ser as escolas, a essas normas, temos a construção de sua defesa. Apesar de desordenado, por um território-rede, contudo, esses espaços atingem um ponto em que a razão neoliberal pode se mover de uma maneira coordenada com interesses longínquos.

Mais do que um trabalho de identificação e descrição sobre neoliberalismo e educação, o que pretendemos aqui é capturar o movimento, a dinâmica das relações que, a todo tempo, produzem esses espaços que são as escolas e principalmente dão a ele relações diversas, sua construção pelos processos históricos, os emaranhados de relações sociais e políticas que por ali passam e circulam, além daquilo que estes produzem.

A conjuntura histórica que cerca o surgimento do neoliberalismo, tanto nos centros capitalistas, como na América Latina, remontam quando o modelo definido por liberalismo embutido (Harvey, 2005) ou, paradigma Keynesiano (Bianchetti, 2011), não consegue mais conter as contradições entre indivíduos e acumulação de capital e, dessa maneira, é reconstruída uma nova proposta hegemônica em favor do capitalismo e, portanto, contra a classe trabalhadora.

Essa concepção de sociedade tem consequências graves para a maioria e, conseqüentemente, acarreta grandes sequelas para a nossa civilização, pois sua ideologia está baseada na sobrevivência dos indivíduos mais fortes, na ideia de que o mercado é gerador de liberdade social e pessoal e que são as entidades mais importantes de qualquer sociedade.

¹⁰ O ponto de partida é a escola – do seu interior, nas suas relações cotidianas. O eixo da investigação é o seu espaço, ou melhor, a escola dentro de uma concepção espacial (Marques, 2007, p.36). MARQUES, Roberto. **A escola numa perspectiva espacial**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

Portanto, mostra sua vocação “darwinista”¹¹, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um ‘livre mercado’ concorrencial” (Freitas, 2018, p. 18).

O neoliberalismo tem a visão de educação a partir de um livre mercado cuja própria lógica produz avanço, concorrência e qualidade. De acordo com essa ideologia, uma aplicação generalizada dessas concepções em toda a sociedade resultará em uma sociedade melhor. Nesse sentido, os indivíduos que estão imersos nessa lógica são definidos pela sua posição social e seu "sucesso" é definido como resultado de seus esforços individuais. As finalidades da educação derivam dessa perspectiva (Freitas, 2018).

Em Gentili (1996) destacamos o reconhecimento de que a crise na educação possui uma natureza gerencial, “o sistema escolar depende de introduzir a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (1996, p.18).

Uma das questões que gostaríamos de enfatizar com o autor é que, na década de 1990, já se discutia a eficiência escolar e que a culpa do fracasso escolar, segundo os neoliberais, é o caráter ineficiente do Estado (Gentili, 1996) sendo uma de suas contribuições a identificação da grande estratégia do neoliberalismo em querer demonstrar a ineficiência do Estado e buscar “transferir a educação da esfera do direito para a do mercado” (1996, p. 20).

Dentre os discursos que protagonizaram essas dinâmicas, assistimos que é necessário estabelecer uma instituição educacional que seja considerada "eficiente", com uma administração fundamentada nos princípios da qualidade total. Isso implica na necessidade de requalificar os professores, implementar reformas curriculares, entre outras medidas. Assim, para os neoliberais na educação, a falta de escolas não é o problema, mas sim a necessidade de escolas de maior qualidade. Não faltam professores; pelo contrário, há uma escassez de professores mais qualificados. Não há escassez de recursos, é necessária uma otimização na alocação dos recursos disponíveis para garantir uma distribuição mais equitativa (Gentili, 1996).

Conforme Frigotto, (1995), enfatizamos que em educação uma das tendências neoliberais mais marcantes é a teoria denominada “capital humano”¹² que entre outras coisas,

¹¹ “a teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social que coloca a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se opera no interior da nova ordem social [...] A transposição de suas ideias para o universo social -onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário- resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, ver Patto, (2013, p.57).

¹² Os promotores desses processos segundo, Spring (2018, p. 9) são encontrados na escola de Chicago sendo a promotora de pensamentos que promoveram as ideias acerca da importância do capital humano e de sua ligação

traz em seus fundamentos a lógica do mercado, diminuindo a função da escola para formação de recursos humanos para o sistema econômico. Portanto, se ainda existia uma educação essencialmente ligada ao comprometimento crítico e reflexivo se torna apenas mecanismo econômico aliado à conjuntura da teoria do capital humano.

Nessa lógica, mergulha-se no sistema produtivo e faz-se a educação apenas para responder as demandas do sistema econômico, perdendo seu sentido emancipatório e libertador para se tornar um elemento de justificativas da sociedade capitalista. A teoria do capital humano foi desenvolvida no cenário capitalista mais avançado do período monopolista e disseminou-se rapidamente para os países subdesenvolvidos.

Como não poderia deixar de ser, fez escola no Brasil e na América Latina que, com o regime militar no período, expressaram-se negativamente na educação de diversas formas, como na redução da importância da escola pública, a ideia da escola como negócio, o dualismo entre qualidade para os mais ricos e quantidade para os mais pobres, pelo tecnicismo, pela proletarianização do magistério público que, sobretudo nos dias atuais, se agravam (Frigotto, 1995).

Para Oliveira Junior (1999), no campo educacional, o modelo neoliberal propõe a administração empresarial da escola sempre vinculando a escola e a ideologia do trabalho. Nessa proposta são construídos consumidores e é substituída a criação de cidadãos. O ideário neoliberal levou as escolas a funcionarem como verdadeiras empresas, buscando idealmente que a educação oferecida fosse uma educação de qualidade

Em Laval 2004, assistimos como uma valorização demasiada em testes externos nos quais o que conta como bom ensino deve ser avaliado apenas observando a melhoria nos índices externos obtidos por alunos, é insatisfatória demonstrando um equívoco quanto ao funcionamento da escola, como também da complexidade do ato de ensinar (Laval, 2004).

Como reflete Laval (2004), não é possível uma boa escola sem uma boa professora e um bom professor com formação continuada e ininterrupta, bem pagos e tendo condições físicas e materiais de trabalho, assim como liberdade de ensinar, sem os quais não existirá um bom

com a educação na defesa da tese de que a mesma poderia fazer a economia crescer. A educação é então submetida à economia. As ideias de capital humano e da aplicação da economia de livre mercado à educação pública tiveram na Escola de Chicago o seu maior apoio. E elas como veremos infelizmente continuam a permear as políticas globais de educação e principalmente com graves consequências no Brasil.

trabalho docente e sem um bom trabalho de um professor não é possível uma boa perspectiva de aprendizado.

Como vimos, a produção do capital humano nas escolas com o neoliberalismo é a ordem do dia (Laval, 2004). A educação está sobre o alicerce do economicismo, cujo objetivo principal é que as instituições em geral e as escolas em particular só têm sentido dentro dos serviços que elas devem prestar às empresas e à economia. Nessas referências, o “homem flexível”, “polivalente” e o “homem empreendedor” são os objetivos a serem alcançados no ideal pedagógico. Na nova ordem social educativa, “a escola está a serviço da competitividade econômica, está estruturada como um mercado, deve ser gerido ao modo de empresas” (Laval, 2004, p. 20)

O problema repousa no impacto dessa sociedade neoliberal de educação mercantilizada para a formação humana que se reflete no seu entendimento do que é a vida e, sobretudo, efetivamente, como estão esses indivíduos nessa sociedade sob essas condições e o papel que a educação vem a alçar nesses rumos sociais (Apple, 2005). Segundo Apple (2005), as políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas outras áreas pelo mundo afora, operando efeitos globais que tendem a piorar situações já ruins, pois as linguagens da privatização, da mercantilização e da avaliação constante estão progressivamente saturando o discurso coletivo e, de diversas formas, resultam em tornar-se senso comum, acabando por nos impor as partes não mercados de nossas vidas, que passam a ser moldadas e alargadas para que essas esferas pudessem ser abertas à venda e ao lucro.

Apple (2005) ainda acrescenta que sobre essas condições de mercantilização da sociedade e da educação, juntamente com a produção de um novo senso comum, constrói-se uma cultura de auditoria, que pode ser chamado de economia política do cotidiano. Ele se refere aos resultados da transferência que a mercantilização provoca na vida dos indivíduos, acompanhadas pelo encolhimento da responsabilidade do Estado, ativando o trabalho dos indivíduos “consumidores” com as empresas intensificando a sociedade uma cultura de classificação com processos que relembram “aos indivíduos ou as famílias a tarefa de escolher e avaliar informações” (Apple, 2005, p. 74). A economia política do cotidiano, as mercantilizações sociais e educativa se associam com décadas de ataques contra funcionários públicos que apresentaram não apenas os resultados previstos, como perda de emprego e piora nas condições de trabalho. Embora isso seja constante na educação e em outras áreas, no entanto, esses ataques, também causaram impactos profundos sobre as identidades dos indivíduos, que repercutem em diminuição de manifestações e o próprio direito a greve e que acabam por

produzir uma crise entre vários indivíduos que são funcionários públicos acerca de suas competências e sua capacidade (Apple, 2005, p.54)

Os fatos sugerem que as políticas dirigidas pelo mercado levam a uma corrosão de valores e instituições coletivas (Apple, 2005) e que muitos dos aspectos de nossas vidas são guiados pela lógica econômica.

O que buscávamos, além de apresentar de modo sucinto os autores em relação a educação e ao neoliberalismo, é destacar com fundamento nessas referências que o neoliberalismo atual vem transformar a escola bruscamente. Podemos entender que a presente mutação neoliberal é, na realidade, uma atualização em uma fase de acentuação da sociedade de mercado que, no entanto, já estava presente desde muito cedo nos pensadores capitalistas. Portanto, a escola neoliberal padroniza os objetivos e os controles, descentraliza, muda o gerenciamento educativo e a formação docente e apela ao ensino de competências necessárias à empregabilidade dos assalariados. Assim sendo, nesse momento, vamos assistir a um período em que as regras do mercado devem atuar como hegemônicas e, nesse sentido, o Estado deve reduzir sua participação de ação e tudo deve se inspirar nas empresas privadas. Desse modo, a proposta geral dessa sociedade neoliberal e da sua educação é o enfraquecimento de tudo que contraria o poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita e critica sua expansão social¹³.

Com uma estratégia de expansão, que exige para seu sucesso, mais do que ter um centro de ação global, foi preciso se “espalhar” configurando-se territorialmente, invadindo vários espaços e estabelecendo neles regras para a gestão de uma escola que lhes é inerte. Entretanto, esse mesmo espaço, dinâmico por conflito, mantém um sentido de desafio e revolta contra esse sistema educacional, que se impregna de ideias de formação empresarial. Compreender esta etapa implica também adentrar para espaços de inserção de padrões relacionados a essa lógica, portanto, o neoliberalismo, implica em uma reconfiguração completa dos espaços escolares.

O estado e a escola têm um papel específico na organização das relações ideológicas de dominação¹⁴ e esse processo, por sua vez exige uma elaboração cada vez mais sofisticada de mecanismos de naturalização que ocorrem a partir de ações planejadas nesses espaços escolares

¹³ “E, por isso, é fundamental também pensar a escola como território, permeado de conflitos, disputas, intencionalidades reveladas nas políticas educacionais, no trabalho docente, no diálogo com a comunidade do entorno, enfim, na dinâmica cotidiana que faz da escola também um ponto importante para o entendimento da sociedade contemporânea, de suas contradições e disputas” (Girroto¹³, 2018, p.162).

¹⁴ Ver, Poulantzas, Nico. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1980.

principalmente para impor formas de consenso que comandam esse espaço social constituído pelas classes sociais com tomadas de posição conservadoras, técnico empresariais¹⁵.

Essas constatações são apoiadas pelos estudos que se debruçaram sobre neoliberalismo e educação. De fato, eles indicam em termos de conteúdo desse território material/imaterial, em termos educacionais, a racionalidade educacional, própria do neoliberalismo, comprimem-se como que atraídas uma ação à outra, em um campo comum em que podemos destacar a presença de: tentativa de produção de “capital humano”; escola pública a serviço da economia;- a pedagogia das competências¹⁶ e habilidades; eficácia-Qualidade; padronizações; escola sem partido- reforma do Ensino Médio e Militarização¹⁷.

O “compromisso todos pela educação¹⁸” é um exemplo da parceria público privada incentivada com adoção do neoliberalismo. Uma junção de grupos empresariais tais como “G.Gerdau, J.Roberto Marinho, personalidades do terceiro setor, Viviane Senna, Instituto Ethos, o Gife, Unesco” (Gohn, 2010, p.73). Segundo Gohn (2010, p. 73) a proposta deste movimento é fazer da educação uma ferramenta para o desenvolvimento do país, pressionando para que o governo torne a educação a principal política.

Essas formas de manifestação pela educação surgem dentro do contexto que a educação passa pelas transformações provocadas pelo neoliberalismo. A educação passa a ser uma ferramenta fundamental para o modelo de desenvolvimento capitalista ligado a globalização. Segundo Gohn, (2010, p.73) “alinha-se em rede a 120 instituições, movimentos ou redes internacionais, a exemplo da Campanha Global”.

Condição essencial que se apresenta dialeticamente como uma forma de atualização da dominação de classe, essa racionalidade é então canalizada por meio das escolas públicas, que,

¹⁵ Concordamos com Casimiro, (2018, p. 18-19) “nos últimos anos temos acompanhado um significativo avanço do pensamento e da ação política da direita no Brasil. O discurso de ódio sobre minorias, movimentos sociais e sindicatos, a perseguição de professores e à liberdade de cátedra, o ataque a concepções progressistas, o repúdio ao bem público e a exaltação exacerbada do mercado têm sido algumas das manifestações dessa espécie de “refluxo” reacionário. O debate acadêmico progressista e crítico tem convergido no entendimento de que esse fenômeno configura-se como a constituição de uma “nova direita” no Brasil”

¹⁶ A competência “não encerrada a si mesma, mas como noção que surge com o objetivo de responder a necessidades teóricas e empíricas postas pela realidade” (Ramos, 2001, p.19).

¹⁷ Esses projetos serão analisados em maior profundidade e supomos que têm uma relação significativa com as ocupações escolares, que, na realidade, especificamente são uma resposta conservadora ao movimento de ocupação escolar.

¹⁸ O Estado de São Paulo aderiu ao Compromisso Todos pela Educação em 19 de maio de 2008, quando o governador era José Serra. O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil, lançado em setembro de 2006, que conta com a participação de educadores, lideranças sociais, empresários e gestores públicos, Ver mais em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sp-adere-ao-todos-pela-educacao/#:~:text=O%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20aderiu%20nesta,Castro%2C%20assinaram%20o%20documento%2C%20no%20Pal%C3%A1cio%20dos>.

ao implantar uma razão neoliberal, visam “melhorar” não apenas o comportamento individual adaptado a essa fase, mas também incrementar o comportamento corporativo. Essa racionalidade está sendo transmitida pelas escolas públicas, que, adotando uma gramática neoliberal em comum, um território-rede, busca fomentar a conduta subjetiva dos indivíduos como forma empresa. Essas medidas estão sendo tomadas como uma nova forma de ser, formando um território escolar empresarial que se distingue, como veremos entre outras coisas, por um conjunto de discursos, práticas e ações que definem esse novo modelo educacional.

Portanto, a presente pesquisa considera relevante arguir sobre a construção e a vivência em diversas escalas da existência de um território-rede nas escolas que vem sendo construído estrategicamente para impor a dinâmica capitalista nestes espaços. Entendemos que esses interesses se deslocam do centro do capitalismo ocidental, invadem as fronteiras latino-americanas e chegam no espaço brasileiro impondo ritmos de ações marcadamente sintonizadas e ligadas ao capital humano. Forma-se e comporta-se como um território, ou seja, busca-se o domínio das ações dos indivíduos, delimitando e definindo suas atuações e impondo nestes espaços relações de poder propositadamente empresarial e tecnicistas.

1.2. Em busca do território corporativo escolar

Esta parte do presente capítulo tratará a ideia de pensar a escola enquanto um território. Pretende-se caracterizá-lo como um conceito operacional com o objetivo de demonstrar a busca de ações organizadas em várias escalas que afetam a organização desses espaços com a construção de comportamentos e ações específicas, ao mesmo tempo em que atua territorialmente para impor esses repertórios. Portanto, o que estamos defendendo aqui é a necessidade neoliberal de impor uma dinâmica hegemonizada nas diferentes escolas construindo um território a mais na busca de formas explícitas e implícitas de dominação por meio das redes públicas de ensino¹⁹.

¹⁹ A escola pode ser entendida a partir da categoria território usado. Segundo Santos (2005, p. 255) “é o uso do território [...] que faz dele objeto da análise social [...]. O território são formas, mas o território usado são os objetos e as ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”. “O território é usado por todos: pessoas, instituições, empresas, etc., levando a criação de variadas formas de uso. Mas alguns agentes têm maior capacidade de produzir a configuração territorial que melhor atenda a seus interesses”. Ver em: “Uso corporativo do território e a nova divisão territorial... Leonardo da S. Galindo; Francisco F. de Azevedo”. *Ateliê Geográfico - Goiânia-GO*, v. 14, n. 01, abr/2020, p. 27 – 46. (p.29).

Aqui, buscaremos explorá-lo em sua dimensão política, neoliberal e educacional. Dessa maneira, tentar esclarecer que em sua articulação em rede, um território material e imaterial se busca impor, construindo a sua materialidade com as imposições políticas neoliberais (privatizações, precariedades, tecnicismo) e sua imaterialidade pelos modelos de ações adotados com formas de performatividade e gerenciamento (Ball, 2013) o que acarreta, portanto, em adoção tanto de um repertório para os alunos como para os professores de hegemonia econômica e cultural capaz de disseminar aos indivíduos formas e ritmos de exploração²⁰.

Para isso, nossa análise passará pela pesquisa de revisão bibliográfica, exploratório e crítica no conjunto de autores de nossa tradição teórica, dos livros, artigos que tratam diretamente do conceito de território e, de modo mais geral, das relações de formas de dominação do capital, da educação e da etapa atual da sociedade capitalista neoliberal.

Em termos teóricos nos aproximamos de Raffestin²¹ (1993) ao pensar na multiplicidade de poder ou de poderes que definem e constroem territórios, pois, entendemos que ao propor uma visão relacional do poder e do território encontramos uma aproximação que agrega nossa abordagem e nos aproxima da ideia ao propor um território empresarial nos espaços das escolas públicas.

Entretanto, ao concordarmos com a sua abordagem territorial, procuramos nos distanciar, no que for possível, quanto ao aspecto de entender de que o poder seja onipresente e não ter uma fonte identificável, pois, entendemos assim, que ao ser visto dessa maneira, o poder se converte em uma força metafísica ou, em elemento da natureza humana²².

²⁰ “No capitalismo, o Estado e as multinacionais são os agentes com maior capacidade de ação (Santos, 2012) praticam um uso corporativo do território, que segundo Kahil (2010, p. 478) é a “forma hegemônica de compartilhar o espaço no capitalismo contemporâneo” (p.29).

²¹ Nós nos aproximamos e não empregamos de maneira sem crítica aos conceitos que empregamos. Também não é nosso dever empregar conceitos de diversos autores que não se comunicam. Contudo, iniciamos análises a partir da realidade, não do conceito. É importante mencionar isso, pois fomos questionados durante a defesa por usar diversos autores de maneira que eles não se alinhavam.

²² Aachamos pertinente, a crítica ao conceito de poder em Foucault, “o poder do Estado se torna substancialmente diluído nas relações de poder, as classes na plebe hirsuta e a revolução nos caprichos de uma subjetividade desejante” (p.32-33) “a afirmação vulgar, extrapolada por Foucault, segundo a qual “o poder está em todos os lugares”, é mistificadora. Ela confunde, sob um mesmo grande conceito, toda posição de dominação ou de influência. “Tal como se utiliza”, este conceito de poder onipresente se torna mesmo um “conceito tela” que dispensa “pensar a política” (Bensaid, 2013, p.33). Assim, como em Armando Boito Jr. encontramos uma profunda e detalhada crítica a Foucault que seguimos em nossas orientações sobre o conceito de poder no marxismo “Marx e a tradição marxista estão ao nosso ver, corretos ao pensar o poder político concentrado institucionalmente no Estado. No desenvolvimento dessa ideia, dois elementos devem ser considerados: a existência do aparelho repressivo do Estado e a sua utilização na manutenção da ordem [...] e a ideologia produzida e difundida por esse mesmo aparelho de Estado” (Boito junior, 2007, p.17). Ver, também a tese de Rodrigues, (2006, p.7) que elucida o caráter da filosofia do autor, “Foucault foi o pensador mais autêntico e importante de seu tempo. Precursor de

Aliás, achamos que se trata de um erro grave, pois essa possibilidade de agir sobre outros (poder) em sua forma capitalista buscando impor a mercantilização, no espaço e construindo territórios, concentração de riqueza, desigualdade e exploração do trabalho é parte fundamental do sistema capitalista e nem sempre existiu, portanto, a opressão não é nem um pouco intrínseca ao ser humano, mas, contudo, é inseparável de uma natureza sistemática do capital, pertence a esse período histórico, que possui também uma lógica territorial inerente a suas formas de dominação e imposição²³.

Trata-se então de pensar que o poder deve ser entendido como subordinação do homem pelo homem e tem origem na opressão própria do capital que se estabelece através da exploração do homem pelo homem. Ambas essas formas não coincidem exatamente, mas se combinam dialeticamente. Queremos dizer com isso que a exploração do trabalho alheio se combinou e se reforçou com a opressão da mulher, com a opressão de outros grupos sociais subordinados e mesmo com o racismo. As diversas formas de exploração: despótica, escravista, feudal e burguesa estatal – e dentro delas, cada uma de suas formas histórico-concretas – configuraram, reconfiguraram, subsumiram e enfatizaram à sua maneira as diversas formas de opressão nos interesses de classe.

É afirmado que na exposição o Estado emerge, evolui e persiste para garantir e preservar diversas formas de dominação social sobre a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que sustenta os privilégios da classe burguesa²⁴. Portanto, o Estado é visto como uma ordem social

uma espécie de um novo irracionalismo, um irracionalismo que encarna aspirações progressistas e de esquerda, o filósofo francês realizou com muito mais êxito aquilo que muitos pensadores de sua geração, e até anteriores a ela, intentaram: uma desconstrução racional da Razão moderna e a formulação de uma proposição política transgressiva viável à intervenção social de uma esquerda que no pós-68 passa a descrever do socialismo, mas se põe numa postura rebelde e transgressiva contra o sistema”. RODRIGUES, Mavi. **MICHEL FOUCAULT SEM ESPELHOS: um pensador proto pós-moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ/ESS, 2006 252 p.(BOITO JUNIOR, 2007, p.17). BOITO JUNIOR, ARMANDO. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo Unesp, 2007.

²³ Parafraseando Kahil (2010, p.478), no que concerne ao uso do território, o uso corporativo do território escolar caracteriza-se “pela hegemonia na produção de normas e objetos que atendem a racionalidade do Estado” e possui atualmente uma influência direta e indireta de representantes de grandes empresas, pensadores, empresários e defensores dessas ideias como a melhor alternativa em todos os setores da sociedade, incluindo as instituições educacionais e “tem a força de determinar a tendência de todas as demais formas de desenvolvimento do processo de produção material da vida na fase atual do capitalismo”, consideramos assim, um componente imaterial, conjecturando adicionar o impacto ideológico e subjetivo gerado pela construção desse território, ainda podemos destacar que a produção de um sistema de normas e objetos depende da formação de uma solidariedade organizacional já muito bem analisada e interpretada, como por exemplo Ball (2005) entre outros autores da década de 1990, assim, essa abordagem já foi discutida por autores que pensam as escolas; desse modo, surge a necessidade de problematizar o uso corporativo do espaço escolar, fundamentado nessa solidariedade organizacional que define, portanto, uma escola como um território distinto, ou seja, como defendemos, um território corporativo escolar.

²⁴ Como apontado por Bensaid (1999, p. 143) “o senso comum marxista parece, entretanto, ignorar como é fácil citar textos canônicos” e que, entretanto, “como é difícil, em contrapartida, encontrar uma definição precisa”.

que captura os indivíduos e as classes de maneira camuflada para a exploração de suas naturezas para que os indivíduos e suas classes continuem a seguir servilmente ao capital, com o sentido para a produção de indivíduos, que só reagem aos interesses mercantis e que são produzidos na defesa desses interesses como senso comum.

Apesar de o problema do Estado atual ser muito mais complexo que esta aproximação inicial, devemos lembrar que o sistema é uma totalidade de relações, isto é, uma unidade muito mais abrangente e por isso deve ser examinada como um todo interligado e, apesar de nossa apresentação estar a um nível de simplificação exagerada, achamos que isto traduz perfeitamente a proposição central da tese marxiana sobre as funções do Estado capitalista²⁵ e que certamente como veremos, aproxima-se muito, embora, seja mais difícil de ser vista na atual etapa de neoliberalização, com raízes cravadas na construção de territórios de ação voltados a suas características, ou seja, na ampliação da subjetividade neoliberal.

Portanto, nossa pesquisa tenta pensar o território de acordo com os seguintes pressupostos:

a) trata-se de um território que circula várias relações não sendo possuído e nem adquirido, mas que, porém, trabalha em várias formas para que prevaleçam relações em favor da razão neoliberal, com um misto de sensações, ora de presença mais privatista, ou como contrário a essas formas.

b) é produto de ações do Estado e de atores sociais diversos, sendo, entretanto, visto como um processo em que se manifestam cada vez mais uma imposição neoliberal;

c) é vivenciado em rede, suas ações são em rede, os pensamentos de práticas se justificam pela rede, também é produto de vários personagens sociais que vivem em sua elaboração cotidiana, é também, produto de um sistema de relações.

Portanto, o território aqui será pensado não apenas como limite político administrativo ou instrumento normativo, mas como espaço efetivamente utilizado para imposição da sociedade capitalista, ou seja, de dentro do espaço escolar, se territorializa e se dinamiza, se corporifica e se especializa, um amplo espaço, cheio de intencionalidades, para que, de acordo e correspondente a ela de características da sociedade neoliberal (Pedon, 2016).

Achamos muito pouco! Essas supostas fórmulas não teriam como constituir uma definição de referência contemporânea (Bensaid, 1999).

²⁵ Ver nota de rodapé 17.

Podemos ver que a influência corporativa global que busca impor uma regulação distante sobre comportamentos e ações previsíveis está condicionada também ao espaço escolar que se territorializa buscando impor essas ações. Entretanto, podemos entender que entre a influência global empresarial que desestrutura normas locais, reside o indivíduo material concreto que possui normas localmente construídas²⁶, onde, como destaca Santos (2002, p.163) “o evento é, ao mesmo tempo, deformante e deformado”. Um lugar que vem à mente ao pensar nessa afirmação é o espaço escolar onde ocorre a oportunidade para o evento. Ou seja, apesar das imposições neoliberais, as escolas ainda possuem suas marcas de origem²⁷ e suas características locais.

Nas palavras de Santos (2002, p.158) “não é que haja um lugar comandando um outro”, entretanto, os limites à escolha dos indivíduos nos ambientes escolares estão se tornando cada vez mais situados a interesses de um outro lugar que se encontra fora dos contextos daquele, tomando-se ações e comportamentos dissociados da realidade local, ou seja, estão se tomando ações que quase ou nada tem a ver com a realidade que o cerca, atuações ligadas aos interesses sediados em um outro lugar. No entanto, se uma escola é regida por uma lógica de dominação e forma um território de ações, é possível construir ações distintas dos planos dos atores hegemônicos.

²⁶ “Nesse sentido, o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada como fábula” (Santos, 2002, p.162). “No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é” (Santos, 2002, p.163) as escolas também podem ser lugares, pensadas como lugar? Pensamos que sim, entretanto, é como território que se elucidam as possibilidades de vê-las como uma rede integrada de ações coadunadas de interesses mercantis na formação do sujeito neoliberal, no lugar, à primeira vista, passa-se a ideia de um espaço descompromissado de interesses, entrelaçados somente por interesses genuínos educacionais, apesar disso, também é no lugar que são sentidas as precariedades da sociedade capitalista, portanto, trata-se de uma posição dialética.

²⁷ Que origens seriam essas? É preciso lembrar que a escola desde a emergência da sociedade urbano industrial procurou moldar os corpos das crianças para a disciplina das fábricas. Não estaríamos idealizando uma escola que na sociedade capitalista sempre existiu? Acreditamos que não, esta fase é descrita por uma relação ainda mais produtiva entre a escola e o capitalismo, que opera como uma rede de ações no território e pelo território, projetando formas de aprendizagem e conhecimentos interligados ao mundo capitalista, tal característica é ampliada a partir da década de 1990 com o aprofundamento da reforma do Estado, amplamente já reconhecido por pesquisas no campo educacional com a disseminação da precarização e o abandono de outras concepções de educação e sociedade ocorrendo a desterritorialização de direitos ou sua flexibilização como norma padrão, em um contexto dominado por interesses de testes padronizados, linguagem gerencialista, metas e bonificações, além da culpabilização dos indivíduos. Isso implica que o ambiente escolar tem se transformado em um espaço corporativo, onde as liberdades de estudantes, professores e gestores são certificadas com os interesses do indivíduo neoliberal. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de amplo debate e participação democrática, de amplos conhecimentos escolares, plurais e diversificados, para se transformar em um território de poder, assim, como sustentamos, vastos territórios que capturam a subjetividade dos indivíduos inseridos nas redes de educação pública, pois, como observamos e nossas referências corroboram, trata-se de uma característica bem articulada e divulgada nos ambientes escolares, portanto, não se trata apenas de identificá-lo como fizemos, mas de denunciá-lo como forma de opressão contemporânea, destituindo os indivíduos de frequentar escolas diversas para adaptá-los a apenas um segmento da sociedade, A Geografia é uma análise relevante, pois as formas de dominação envolvem o controle do espaço, incluindo o espaço escolar, interpretando uma escola como um território.

Contudo, as ações tendem a se expandir territorialmente e formar um território para proteger esses interesses. Isso se faz, entre outras coisas, por meio da busca por espaços escolares públicos, cada vez mais infiltrados pela lógica mercantil. Assim o tomando, incorpora-o com as tendências capitalistas.

Deste modo, buscamos identificar a linguagem de território empresarial principalmente fazendo emergir aquilo que não está aparente²⁸ (Sposito, 2020) para assinalar tal estado de situações nessas redes de ensino, assim como absorvemos o novo vocabulário de desterritorialização, multiterritorialidades, movimentos socioterritoriais/socioespaciais, “entendendo que o conceito se abre²⁹”, querendo dizer que nos apropriamos de um novo repertório conceitual, (Fuini, 2020, p.199) e “passa por ressignificações” (Gohn, 2010, p.33) e atento ao antigos, *tempora mutantur et nos mutamur in illis*³⁰, os conceitos são mutáveis, e mutável também é o sentido neles contido.

Esse território pode ser pensado aqui sendo constituído como suporte de domínio. Desta forma, convalida a constituição do social nos diferentes lugares e em diferentes espaços, e guardado a relação de escala, tem se comportado como uma rede que vem construindo uma razão que vem invalidando outras lógicas sociais e impondo-se como lógica única de recomposição de formas currículos, disciplinas, horários, entre outros. Portanto, deposita-se, através de uma lógica espacial e territorial as imposições sociais das lógicas de domínio hegemônico neoliberal.

O que emerge em tempo neoliberais sobre os espaços escolares é uma vontade de colonização de comportamentos, falas e corpos e assim sendo, comporta-se e objetiva-se um território-rede determinado e atento a uma lógica social, com uma logística verificada ao fundo, estrategicamente pensada, para obter-se a dominação de grupos, os mais variados possíveis, para a orientação de mercado.

²⁸ Devemos lembrar que “aqui, a metáfora da árvore permite uma boa visibilização do que foi afirmado: não se vê geralmente, a raiz da árvore, mas ela não pode ser ignorada porque, sem a raiz, a árvore não se sustenta; enfim, o que não está visível não pode ser esquecido, porque faz parte e se constitui em essência oculta do fenômeno” (Sposito, 2020, p. 21).

²⁹ FUINI, ABIGALINI, LUCAS. **Teorias sobre o território na Geografia brasileira**. IN: Teorias na Geografia: avaliação crítica do pensamento geográfico. Org. Eliseu, Savério Sposito, Guilherme dos Santos Claudino. Rio de Janeiro, Consequência editora, 2020.

³⁰ Pode ser estritamente traduzido como: “os tempos mudam; nós também mudamos dentro deles”, como destaca Schaff (1967, p.3) “não apenas porque o objeto da percepção de um conteúdo se modifica, mas ainda porque a alteração das condições objetivas do problema permite vê-lo melhor”.

É através dessa forma como o modo de organização territorial-rede que nos remetemos a modos de escolas histórico-concreto territorialmente organizado de modo a se impor comportamentos programados e atentos às lógicas que se expõem. Maneira de prever ações e reações, e, portanto, antecipar o controle. A existência social neoliberal que se quer, exalta uma geograficidade em sintonia com essas demandas. Portanto, os espaços escolares aparecem efetivamente estruturados.

Desse modo, devemos lembrar, seria “no espaço e pelo espaço onde o quadro da correlação de forças políticas se põe como norte, mobilizando a presença conjuntural do território” (Moreira, 2018, p. 24). Portanto, não apenas o mobilizando, mas o construindo como um território corporativo. O território passa por ressignificações (Gohn, 2010, p.33) e segundo Moreira³¹ (2018, p.15) se as décadas finais do século XX foram da categoria espaço, as décadas iniciais do século XXI vêm sendo do território. Para Moreira, “usa-se a categoria do espaço quando se quer atingir a compreensão do todo e usa-se a categoria do território quando desse todo se quer flagrar um ponto singular” (Moreira, 2018, p. 33).

É desse modo, singular, através do espaço escolar³². Portanto, para arrumar-se como história, a sociedade necessita materializar-se como espaço. O território e seus vieses de ordenações necessários (Moreira, 2018, p.23). Sobre o território “seja como for, num e noutro caso é, já ente de domínio” (Moreira, 2018, p. 20) porque é domínio da relação política, assim sendo, “a construção do espaço implica sua arrumação numa rede de localizações, o todo da rede concertando um modo estrutural de arranjo do espaço que é o próprio modo de arranjo estrutural da sociedade” (Moreira, 2018, p.21).

³¹ **O espaço e o território: conceitos e modos de uso em tempos de movimentos sociais.** IN. Santos, Edinusa Moreira Carneiro. **Espacialidade e movimentos sociais.** Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

³² “mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano” (Santos, 2002, p.16) “a dialética do território já que usado o território é humano, podendo, desse modo, comportar uma dialética. Essa dialética se afirma mediante um controle “local” da parcela “técnica” da produção e um controle remoto da parcela política da produção” (Santos, 2002, p. 17). Assim, “o conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais” (Andrade, 2002, p.213). Ademais também identificamos, “território não é sinônimo de espaço, ainda que para alguns ambas as palavras apresentem o mesmo significado. Do mesmo modo territorialidade e espacialidade não devem ser empregadas de modo indiferenciado” (Corrêa, 2002, p.251). Por fim, “os territórios -necessariamente *pluralia tantum* – são espaços de ação e de poderes”, “o poder – como capacidade de decidir – se exerce sobre fragmentos- porções da territorialidade” (Neves, 2002, p. 271) “os novos territórios estão sendo formados e transformados em todas as partes sobre os escombros das desterritorialidades, da luta de classes ou das novas fontes especializadas de produção de mercadorias” (Neves, 2002, p. 273). “O território é o domínio de um evento natural ou humano” e “o território é evidência do lugar” (Silva, 2002, p. 259).

Dessa maneira, objetiva-se extrair todo componente marcadamente revolucionário e composto de outras lógicas sociais que não seja atrelado a esta forma de reforma empresarial na educação (Freitas, 2018), esse território escola “conjuntura é um momento circunstancial da estrutura” (Moreira, 2018, p.22) e entretanto, o território não se auto explica e não se auto basta, no fato de ser um elo necessário da dimensão explicativa do espaço (Moreira, 2018, p.23).

Em Moreira (2018) o território é seu viés de ordenação necessário e em Lefebvre³³ (1973) também indica que é no espaço que o capitalismo toma forma. Portanto, o capital toma o espaço por sua categoria de reprodução e neste momento e neste caso o espaço escolar se territorializa em prol dessa lógica. Assim, esse território é criado, como mais uma forma de manter o domínio. Isso é, cria-se a logística territorial de impor a reforma empresarial para obter seus resultados.

Entendemos que a organização geográfica da sociedade é redefinida em tempos neoliberais. Portanto, à amplificação dos sujeitos as mercadorias impõem um espaço escolar atento a essa realidade. A atomização de uma rede de escolas unidas em prol de tal função social forma um território empírico que de imediato não aparece. Com características próprias, legislação, sindicatos, funcionários, professores e alunos. A conexão com a escala mundo do sistema se impõem nessas redes públicas escolares invadindo a escala nacional, estadual e local construindo na forma território-rede.

Através desta rede territorial, portanto, organizada/desorganizada para impor sua continuidade, esse quadro se clarifica quando nos aproximamos da realidade dos espaços escolares. Aqui, além de ser pensado como articulado à questão dos direitos e pela disputa social, enquanto componente essencial de luta, o território é apropriado por forças hegemônicas capitalistas e que, portanto, vemos a formação de um território estratégico de formas capitalistas neoliberais nas escolas.

Ademais, com a globalização e a intensificação do neoliberalismo assistimos a uma desnacionalização, buscando a ampliação de formas de dominação em redes territorializando ações normativas, comportamentais e vocabular para a manutenção e ampliação do mercado. Assim, o que discutiremos e defenderemos aqui é, a necessidade de se pensar a escola, diante deste contexto, enquanto um território em rede na busca de ampliação deste estado de coisas. Isso ocorre, pois adota-se cada vez mais ações de caráter empresarial nestes espaços.

³³ **A re-produção das relações sociais de produção.** Lisboa: publicações Escorpião, 1973.

A territorialidade, segundo Santos (1993, p. 62), “não provem do simples fato de vivermos num lugar”, mas da comunhão que com ele mantemos³⁴. Muitas das coisas que realizamos no espaço escolar ultrapassa o limite local e são suscitadas em outros lugares com demandas externas e governados por fatores cuja lógica nos foge. Esses processos são desterritorializadores e paralelamente territorializam outras práticas. Como esse “novo” território escolar opera como depositador de novas ações, ele não age apenas passivamente, mas agrava e contribui ao novo quadro de vida social. Ele deposita de forma estratégica lições concebidas de vital importância no quadro social atual.

A relação com o grupo escolar se manifesta dialeticamente como nova territorialidade que interfere nesses indivíduos, mudando-se paralelamente em territorialidade e cultura escolar e cultura escolar mudando o homem. Quando essa síntese é percebida acomoda-se ao processo de integração a esse espaço e a esse território que vai cedendo ao entendimento do senso comum de acomodação.

O espaço escolar dentro deste território de ação vai suprimindo sua conotação solidária, despercebido enquanto uma espécie de pureza, parafraseando Siegfried Lenz (1985) a escola deveria ser “o lugar onde temos as nossas raízes”, “falamos a nossa linguagem”, ou a linguagem do entorno, “pulsamos o nosso sentimento”, “o lugar onde sempre somos reconhecidos e bem recebidos”. Entretanto, o espaço escolar passa a ter “vida própria”, isto é, passa a servir a argumentos políticos, disciplinando-os espiritualmente e corporalmente.

Por fim, as escolas ao imprimirem em seus espaços uma dinâmica neoliberal e se comportarem como tal, através de ações de homogeneização, precarização, currículos constroem nestes espaços mais uma forma de imposição do capital sobre os indivíduos. Portanto, vemos a defesa da necessidade de se pensar nesses espaços a construção material e imaterial de um território neoliberal para a expansão de atividades empresariais³⁵.

³⁴ Para Andrade (2002, p.214) “a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentimento de territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre as mesmas”. Ainda concordamos que “a expressão territorialidade pode ser encarada tanto como o que se encontra no território e está sujeita à gestão do mesmo, como, ao mesmo tempo, ao processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar ao território”. Também identificamos que esses territórios e as territorialidades decorrentes de processos de dominação e de resistências “como categorias temporária, de vez que no espaço e no tempo nada é permanente, tudo se acha em constante transformação” (Andrade, 2002, p. 220). Em Corrêa (2002, p.251) “a territorialidade, por sua vez, refere-se ao conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantirem a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social, o Estado, os diferentes grupos sociais e as empresas”. “As novas territorialidades estão em processo de construção” e “é na territorialidade local onde as estratégias de dominação são mais nítidas” (Neves, 2002, p. 277).

³⁵ Nossas observações sobre o território corporativo escolar se alinham com as constatação de Casimiro (2018, p.34) esses territórios atuam como “sustentáculos para a construção e constante atualização da hegemonia burguesa

Vamos buscar analisar a natureza (consequências) desses processos territoriais materiais/imateriais e seus relacionamentos na próxima seção (1.3) que discute as formas enganosas dos parâmetros da “qualidade da educação” e depois assinalar, como continuidade no item (1.4) as contradições desses territórios, buscando fundamentar a nova razão da escola e suas dinâmicas de destruições adotadas nas redes de ensino para na seção subsequente, elaborar a discussão dessas implicações nos processos de ocupações.

1.3 O discurso da qualidade como um dos componentes desse território

Observa-se uma relação concomitante que evidencia uma interligação entre o fenômeno educacional e o aspecto territorial, “uma relação simultânea, reveladora da relação entre fenômeno educacional e territorial” (Santos, 2000, p.57). A educação, enquanto atividade econômica e social, desempenha um papel de extrema importância na configuração do espaço social e econômico do país. Da mesma forma, devido às particularidades desse território e suas características regionais e locais, o ambiente espacial exerce influência sobre as diferentes manifestações da educação presentes no país³⁶.

Como em Santos (2000, p.57) “acreditamos que haja um imperativo territorial na produção de educação” e que “esse imperativo permite pensar que há uma relação biunívoca entre educação e território”, ou seja, que o componente territorial é fundamental, pois ele supõe, como afirma o autor, entre outras coisas, que o território deve ser capaz de atribuir a todos os indivíduos bens e serviços indispensáveis e uma distribuição geral dos bens e serviços públicos no território deva estar assegurada a todos³⁷.

no Brasil, temos uma deliberada e intensa articulação em torno de organizações de doutrinação ideológica liberal conservadora, que, enquanto formuladoras de diretrizes de ação, buscaram universalizar seus interesses de classe como consenso”.

³⁶ A disseminação desigual das escolas públicas e privadas, tanto quantitativa quanto qualitativamente, tem muito a ver com esse jogo de influências entre geografia e fenômenos educacionais (Santos, 2000, p.57). Quando levamos em conta o discurso conservador da educação em relação aos testes e padrões internacionais poderíamos, deste modo questionar onde? Em que lugar? Ficam as melhores escolas? E as piores?

³⁷ Concordamos com Santos (1993, p.81) que “cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Se valor vai mudando, incessantemente, para a melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário tem valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que, de fato lhe faltam”.

Não importa onde se encontre um indivíduo, a organização territorial deve servir como ferramenta para uma política de redistribuição que fortaleça a justiça social para toda a população. No entanto, sabemos que isso não ocorre, pois, os indivíduos estão distribuídos de forma desigual pelo território de acordo com suas classes sociais.

Portanto, “o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar onde está” (Santos, 1993, p.111) e ressaltamos que acesso à educação, e, a melhor educação, sempre é condicionado diretamente ao território e ao local onde se encontra o indivíduo. Alguns indivíduos são privados desses bens e serviços não apenas por falta de tempo e recursos financeiros, mas também em função de sua localização geográfica e da região em que residem.

Assim sendo, há os que são prisioneiros do lugar, das suas carências, por isso são indivíduos diminuídos e incompletos, pois as “condições existentes naquela ou na outra região determina as desigualdades no valor de cada pessoa” (Santos, p.112) logo, tais distorções contribuem “para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde se vive” de tal modo, as localizações das pessoas no território, como os serviços essenciais, são decisões de uma combinação de forças do mercado e decisões do governo e essas decisões têm o potencial de aumentar ou diminuir a pobreza.

Da mesma maneira que destaca Santos (1993, p.113) que uma política redistributiva equitativa destinada a prevenir a discriminação das pessoas com base no seu local de residência não pode omitir o componente territorial, podemos enfatizar que nenhuma comparação em questões educacionais pode ser feita corretamente a menos que o território seja levado em consideração.

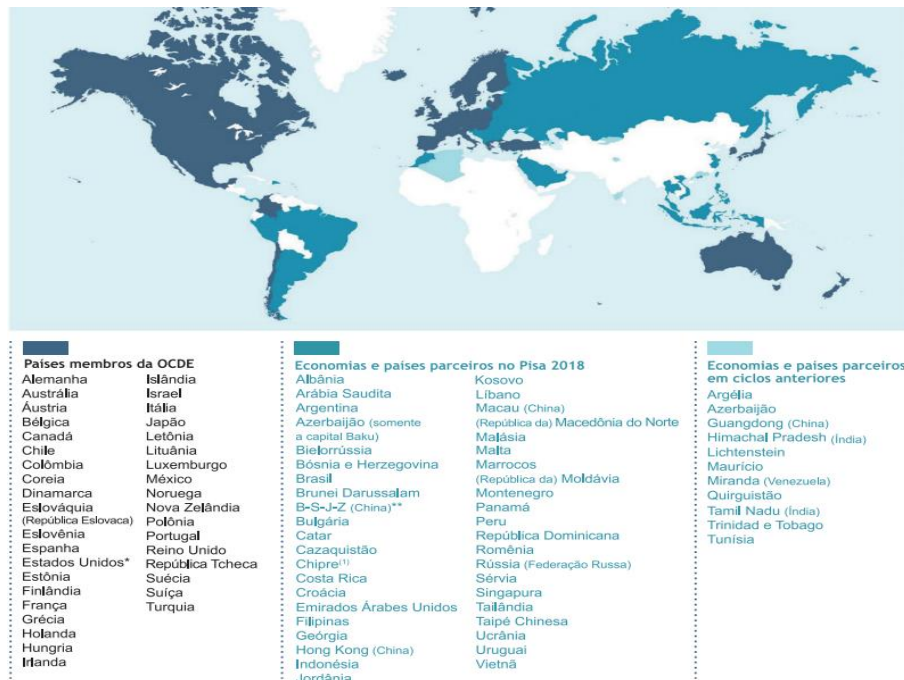
O que queremos dizer é que nos países com os melhores indicadores educacionais, há uma genuína instrumentação territorial que atribui a todos, ou quase todos, os serviços sociais essenciais a uma vida digna. Serviços públicos como educação são dispersos geograficamente com o objetivo de prover as necessidades dos indivíduos, para que todos, independentemente de onde estejam possam ter acesso. As distâncias existentes são minimizadas por transportes escolares e coletivos onde existe uma busca de equidade social e territorial.

Portanto, certas noções consagradas de análise da educação não têm validade pra nós³⁸, principalmente quando se coloca o embasamento de análise geográfico. Veja-se por exemplo,

³⁸ Veja-se, por exemplo Santos (1993, p.30) “para que servem as comparações internacionais? Sabemos do seu valor apenas relativo e, todavia, elas revelam um interesse ilustrativo e ajudam a compreender os limites à satisfação das necessidades essenciais nos diversos países”.

o mapa e a tabela que identifica os países e economias do PISA³⁹, na qual são feitas comparações e análises da educação Brasileira, tradução de *Programme for International Student Assessment* por exemplo.

Mapa1 - Países e economias do PISA 2018.



Fonte: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf. Acesso em 15/03/22.

Tabela 1- Países participantes do PISA 2000: indicadores econômicos e sociais.

³⁹ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

Países	PIB <i>per capita</i> em US\$	IDH	Gini
Luxemburgo	42769	0.908	-
Estados Unidos	31872	0.929	40.8
Noruega	28433	0.934	25.8
Islândia	27835	0.927	-
Suíça	27171	0.915	33.1
Canadá	26251	0.935	31.5
Irlanda	25918	0.907	35.9
Dinamarca	25869	0.911	24.7
Bélgica	25443	0.925	25.0
Áustria	25089	0.908	23.1
Japão	24898	0.924	24.9
Austrália	24574	0.929	35.2
Holanda	24215	0.925	32.6
Alemanha	23742	0.911	30.0
Finlândia	23096	0.917	25.6
França	22897	0.917	32.7
Suécia	22636	0.926	25.0
Itália	22172	0.903	27.3
Reino Unido	22093	0.918	36.1
Nova Zelândia	19104	0.903	43.9
Espanha	18079	0.899	32.5
Portugal	16064	0.864	35.6
Coreia do Sul	15712	0.854	31.6
Grécia	15414	0.875	32.7
República Checa	13018	0.843	25.4
Hungria	11430	0.817	30.8
Polônia	8450	0.814	32.9
México	8296	0.784	53.7
Federação Russa	7473	0.771	48.7
Brasil	7037	0.747	60.0
Letônia	6264	0.771	32.4
Liechtenstein	-	-	-

Fonte:

<https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 15/03/2022.

O que podemos observar que os dados sociais coletados nos diversos países que participam desses exames proporcionam uma comparação injusta em que se constata que, entre os participantes do Pisa, o Brasil apresenta os menores índices de desenvolvimento humano IDH e distribuição de renda, com ordens de grandeza semelhante às da Federação Russa, Letônia e México.

É na Geografia que podemos discutir a questão das escalas de comparação e análise educacional e, assim, oferecer uma crítica dessa situação. Além de compreender que o componente territorial é fundamental para a compreensão da educação, pois a maioria das pessoas não tem acesso efetivo à educação na realidade brasileira, e, como resultado, a questão é determinada e ainda mais agravada em nossa realidade pela condição socioeconômica do indivíduo e pela sua localização geográfica (Santos, 1993).

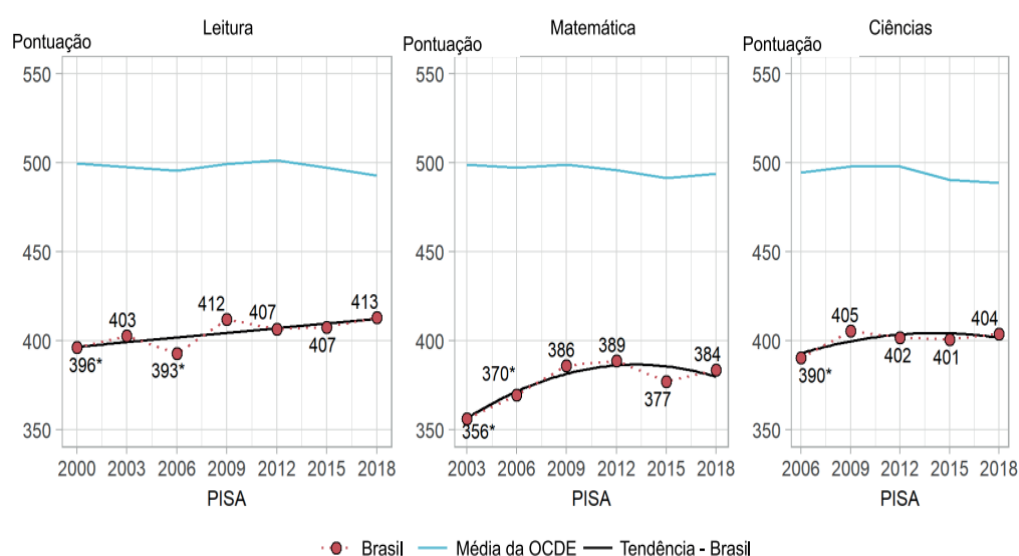
Acreditamos, pois, na força territorial e, portanto, a comparação de indicadores através desse exame deve ser um indicador na educação, somente com escalas de análise mais próximos e alinhados à realidade social, econômica e do/no território. Assim, contribui para comparações de escala mais honestas, levando em conta as disparidades sociais, econômicas e territoriais

existentes na realidade educacional brasileira isso tudo aponta para algo especulativo e vai em direção a uma falsa escala geográfica de análise proposital com o objetivo de justificar as reformas empresárias em curso.

Achamos que tal tendência é justamente fabricada para atestar o nosso fracasso produzido.

Vejamos que a tendência de desempenho dos outros países em leitura, matemática e ciências está à frente do Brasil.

Figura 1- tendência de desempenho em leitura, matemática e ciências PISA



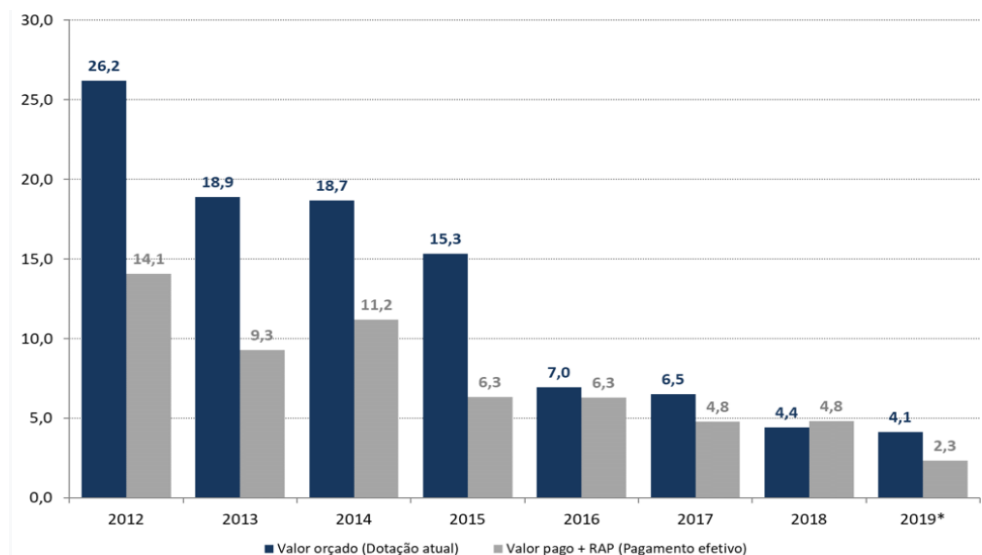
Fonte: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf. Acesso em 15/03/2022.

Portanto, uma comparação falsa, desprovida de relação ao território. Estamos, desse modo, atestando nosso fracasso. Justificando algo através de comparações sem qualquer interação territorial.

Vejamos agora o investimento em educação do Governo Federal entre 2012-2019 no gráfico 1 para termos uma noção em termos de dinheiro dispendido com a educação e depois com o gráfico 2 comparando o Brasil com outros países em termos econômicos de recursos destinados à educação.

Gráfico 1-Investimento orçado e pago em Educação, Governo Federal, 2012-2019

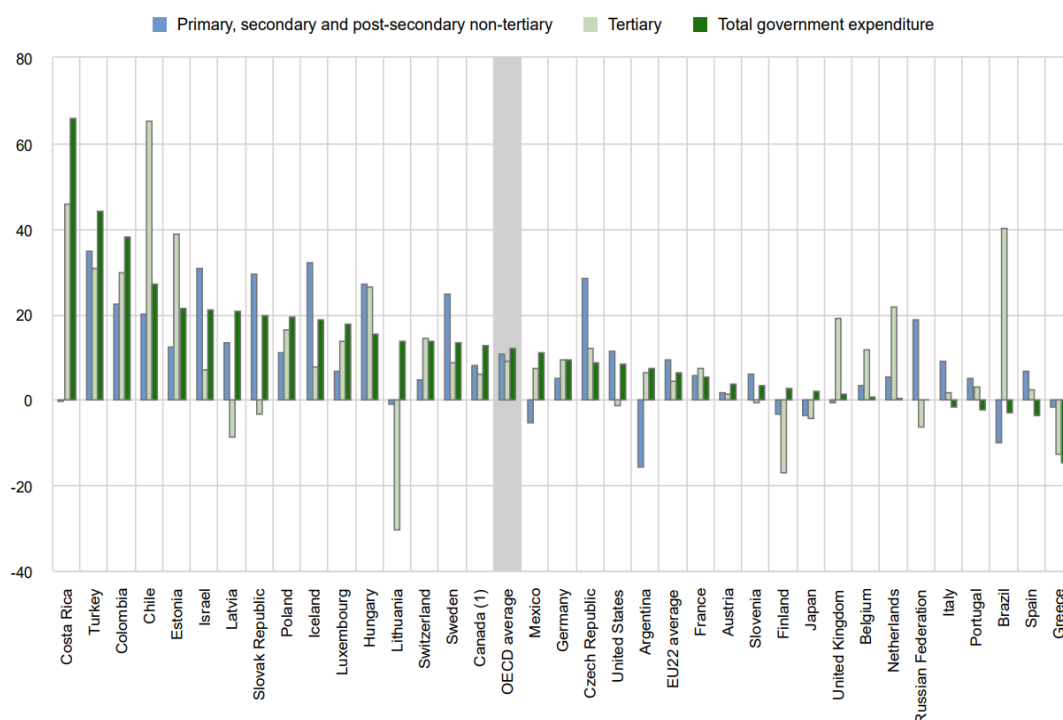
R\$ bilhões a preços de agosto de 2019.



Fonte: <http://radarbrasil.fiesp.com.br/educacao-do-governo-federal-relatorio-completo>

Podemos identificar uma diminuição expressiva de investimentos no período, o que contrasta com outros países no gráfico 2 onde houve uma continuidade e um equilíbrio de recursos entre todos os níveis da educação. Para citar os que mantiveram uma variação positiva do gasto público durante este período, fazendo uma relação com o gráfico da esquerda para a direita, Turquia, Colômbia, Chile, Estônia, Israel, Polônia, Luxemburgo, Hungria, Suíça, com uma média dos países da OCDE positiva.

Gráfico 2- Variação do gasto público total em educação entre 2012 e 2018



Fonte: <https://www.compareyourcountry.org/snaps/education-at-a-glance2021/en/2858/2018>

Esse componente de avaliação atrelado com uma realidade mais próxima, nos permitiria de dentro, a partir de nossas realidades, com as características territoriais do Brasil uma comparação mais justa com o trabalho docente, com os espaços escolares, com as realidades sociais dos alunos. As dezenas, centenas e milhares de professoras e professores que cotidianamente enfrentam as mazelas precárias da sala de aula e que forçosamente estão diante da realidade brasileira não nos permitem dizer, sobre estas realidades, que as suas intensas atividades feitas e desenvolvidas nos espaços escolares são de conteúdo de pouca ou baixa qualidade por comparações como o PISA.

Dizer que não existe qualidade na educação é então, uma maneira escalar de análise conturbada, desonesta e que contribui para uma falsa análise, justificando, portanto, uma mudança nessas redes de ensino públicas, com diversas possibilidades de capacidade de educação e portadoras de uma heterogeneidade rica de contrastes, de habilidades e competências de ensinar e aprender em situações muitas vezes deplorável tanto para docentes, como alunos e gestores.

A partir de então, como uma análise escalar enfadonha, elaboramos uma comparação desonesta em termos territorial/educacional. Assim, geográfica por excelência, e subsidiado por dinheiro público, pois essas comparações com esse exame são cotejadas pelas redes públicas de educação, com o aval de personalidades que se dão através de secretários da educação, contribuímos com os argumentos de rede privatistas para que se obtenham amplo acesso a mercantilização desses serviços públicos.

A tese da “qualidade”, que é feita por comparações com o PISA como um exemplo, foi para o campo educacional com a marca da eficiência, da produtividade e racionalidade empresarial como a matriz ideológica mais explicativa de uma reforma empresarial sendo dessa maneira desconsideradas as realidades locais portadoras de uma determinada qualidade.

Em Thurler (1994) o interesse pela eficiência escolar remonta a uma série de trabalhos controversos de vários autores na década de 1970, que colocam em dúvida a capacidade das escolas de influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças. Como já destacava Laval (2004), e mais recentemente Gentili (2015) e Enguita (2015) é no contexto dos anos 90 que estes fatores ganham relevância e são até hoje pauta das políticas públicas sendo o discurso da “qualidade” a nova retórica conservadora no campo educacional.

Thurler⁴⁰ (1994) acredita que ao avaliar a eficácia de uma escola, corre-se o risco de ver sua dinâmica por uma lente tradicional e subjetiva, e de acreditar que categorias pré-fabricadas podem capturar uma realidade dinâmica que existe apenas no espaço de interação entre os participantes.

Apesar dessa busca da eficácia quantificável hoje, já se assiste às pessoas que estão abandonando a abordagem inicial, técnica e quantificável para comparar diferentes efeitos e características qualitativas, como clima escolar, cultura e ética. Entretanto, como destaca Thurler (1994) essas características não podem ser capturadas por meio de métodos tradicionais de observação, tanto interna quanto externa, pois fazem parte de modos operacionais que só podem ser capturados enquanto estão em execução e observando as interações e representações dos participantes.

Para dar um passo adiante, poder-se-ia argumentar que a eficácia que conta, em última instância, é o resultado de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e efeitos de sua ação coletiva. Como resultado, Thurler (1994) entende que a eficácia do processo educativo não pode ser definida fora da escola: assim, os membros da escola que, em fases sucessivas, definem e ajustam a si próprio, buscam suas finalidades, definem exigências, critérios de trabalho próprios e, finalmente, organizam seu próprio controle de progresso do que é feito, negociando e implementando os ajustes necessários.

Como, então, explicamos os objetivos gerais e os padrões de eficiência do sistema educacional se reconhecemos que cada escola é, ou deveria ser, por possuir características sociais e territoriais próprias, uma entidade autônoma?

De nossa parte, acreditamos ser o imperativo da qualidade através de parâmetros e escalas internacionais de julgamento da educação nacional, ter pelo menos duas funções que se “alimentam” para justificar as reformas; 1º seria o abandono 2º essa versão dos fatos confunde propositalmente para justificar os fracassos.

Gentili (2015, p.115) revela como o discurso da qualidade referente à educação na América Latina começou a se desenvolver no campo educacional em fins da década de 1980

⁴⁰ THURLER, Monica Gother. **A Eficácia das Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se vive**. Artigo publicado originalmente em CHARRA M. (Org.). *Evaluation et nanlyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. Paris/Bruxelles: De Boeck, 1994. p. 203-224. (Texto reproduzido com a autorização da autora e do editor; tradução de Luciano Lopreto; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Peneira)

como contraposição ao discurso de democratização tão necessário para a educação e principalmente ao cenário educacional do Brasil. Ou seja, sem antes democratizar o acesso à educação em todos os níveis, sem antes democratizar a permanência de estudantes nas escolas, passa-as a discutir sobre uma suposta qualidade.

Essa discussão da qualidade é fruto do discurso hegemônico empresarial, produtivo e mercantil com consequências dualizadoras e antidemocráticas (Gentili, 2015). Na educação, o discurso da “qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços público” (Gentili, 2015, p.115).

Este conceito de qualidade imprimiu um importante papel de eliminação da agenda política de demandas democratizadoras da educação que estavam e estão em voga. A generalização de reivindicações no campo educacional sobre vagas, em diferentes modalidades de ensino público, força o campo hegemônico em “cortinar” a questão e se debruçar na construção de uma nova agenda de “questão” principal de política pública em educação. Portanto, da necessidade de se pensar que o principal problema educacional é a “qualidade” e não de ampliação, (e melhoria nem se fala) acesso e permanência na educação. Com isso, o “discurso da democratização tendeu a desaparecer do cenário” (Gentili, 2015, p.116).

“Eliminado” o problema da democratização, pôde instalar-se o discurso da qualidade⁴¹ (Gentili, 2015). Assim, a qualidade aparece como senso comum nas burocracias. A “qualidade” na educação é um campo de disputa através dos discursos. Ela é a principal justificadora do quadro de avanços de medidas de direita e conservadoras na educação brasileira.

Podemos destacar também que a qualidade na educação é um significante vazio (Pinto, 2019, p. 22) “não é porque não tenha significado, mas exatamente porque contém todos os significados”. Ao mesmo tempo, a qualidade é um significado flutuante, “pois está a disposição de discursos que o disputam” (Pinto, 2019, p.22). Um significado flutuante pode ser articulado com uma posição de esquerda, mas que, entretanto, também podem-se criar-se condições para que seja articulado com posições de centro e de direita⁴².

⁴¹ Ver Gentili, (2015, p.117) quando ressalta que “a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo”.

⁴² Ver, sobre qualidade “as mesmas demandas democráticas sofrem a pressão estrutural dos projetos hegemônicos rivais. [...] A questão é que seu significado é indeterminado entre fronteiras alternativas de equivalências (Laclau, 2005, p.197-198).

Este processo, segundo o autor tem uma dupla consequência, se de um lado se desloca o problema da democratização, do outro, assiste-se a uma transferência dos conteúdos do campo empresarial de qualidade para o campo de políticas públicas da educação. Logo, nos deteremos a seguir, em explicitar o processo relativo à segunda consequência, ou seja, veremos como se entende o que é qualidade no campo empresarial e como ela é introduzida na educação.

Entretanto, devemos constatar que não se trata apenas de uma dimensão discursiva que invade o campo da educação, não é apenas uma competência simbólica, mas trata-se sem dúvida, além de ser uma dimensão anunciativa da ideologia, conservadora, tecnicista e empresarial, ela é compreensível na realidade material que se evidencia na prática cotidiana das escolas públicas. Portanto, quando nos preocupamos em elaborar esta análise, é porque ela nos remete diretamente ao cotidiano escolar.

Portanto, no que segue essas são as práticas múltiplas que nós precisamos agora localizar e analisar mais detalhadamente no item 1.4 para buscar entendermos, descrevermos e detalharmos melhor esses processos.

1.4 As contradições do território corporativo escolar

Nesta parte tentaremos justificar a ideia de que a escola neoliberal é o território de ampliação da dominação capitalista, e da fabricação do sujeito neoliberal através da imposição de uma razão neoliberal. Um território da razão neoliberal? Ou, uma razão com bases no território? São questões importantes para discutirmos nesta parte avançando na pesquisa sobre neoliberalismo e educação.

As ocupações são resultadas dessas frentes de transformação da escola. E do mesmo modo, pedem uma outra transformação da escola. As ocupações questionam de maneira direta as políticas neoliberais na área da educação e, conseqüentemente, propõem uma reformulação do sistema escolar. Neste contexto, analisaremos a escola e sua redefinição frente ao mundo e sua influência na reconfiguração dos ambientes educacionais.

As ocupações de forma direta questionam o que vem sendo feito com o neoliberalismo na educação e propõe assim uma escola nova “o sentido e o sentimento de ocupar, assim, estão diretamente ligados a uma nova referência do ambiente escolar, em que a forma de estar na escola é alterada e os estudantes se identificam como atores sociais, protagonistas de sua trajetória escola” (Pacheco, 2018, p. 50).

A redefinição da instituição escolar por meio de reformas de cunho empresarial tem sido repleta em contradição com as demandas apresentadas pelas ocupações estudantis, da mesma forma em que as ocupações possuem uma visão tradicionalmente atribuída à escola. Portanto, observa-se uma dupla redefinição da instituição escolar, caracterizada tanto pela sua adaptação ao sistema do capital neoliberal, como um território em disputa, como também pelas ocupações estudantis que surgem como uma manifestação em busca de uma concepção alternativa de escola, sugerindo significados diferentes.

A argumentação teórica da qual nós buscamos apresentar tem o objetivo de apontar alguns dos mais importantes traços sobre como o espaço escolar vem ao longo dos anos abandonando uma configuração social repleta de dinamismos próprios para absorver em torno dela uma forma mais empresarial. O parâmetro do mercado para a qualidade evidencia de forma profunda e, por isso radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional (Frigotto, 2001⁴³).

A educação de direito social passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. As campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola” e, agora, do voluntariado, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas (Frigotto, 2001).

A implementação da Reforma do Ensino Médio, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB entre outros) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado em educação (Frigotto, 2001).

Essa perspectiva pedagógica individualista, como assinalamos, é coerente com o ideário de desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Cada indivíduo terá de agora em diante então, de adquirir um pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade (Frigotto, 2001).

Observamos que a qualidade é uma ferramenta que gera uma comparação ilusória, especialmente quando considerada sob a perspectiva territorial, onde os indivíduos estão

⁴³ In: RAMOS, MARISE NOGUEIRA. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

localizados. No contexto brasileiro, a educação é influenciada por essa dimensão territorial, refletindo as disparidades no acesso à educação, cultura e esporte. Isso pode nos ajudar a evitar discursos enganosos que, na verdade, legitimam o insucesso escolar.

Essas práticas vêm invadindo a educação que passa a ser hegemônica através de práticas e discursos afetando amplamente o espaço escolar com a mobilização do indivíduo através da construção de valores, mobilizando esse aparato escolar a se incorporar de tal modo a uma forma de racionalização que passa ao senso comum a ser tido como o mais adequado e, o pior, livre de qualquer crítica e questionamento, como as maneiras cotidianas de muitos professores e alunos.

A crise da sociedade capitalista na década de 1970 levou a uma reorganização dos processos produtivos, que revolucionou a base tecnológica da produção. Assim como provocou grandes transformações na escola. Como resultado, a substituição do fordismo pelo Toyotismo (Antunes, 2007), (Saviani, 2010), (Alvez, 2011), (Harvey, 2014).

O modelo fordista, incorporava os métodos tayloristas de racionalização do trabalho, baseava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, supunha estabilidade no emprego e visava a produção em larga escala de objetos estandardizados, acumulando grandes estoques direcionados ao consumo de massa (Saviani, 2010 p.429).

Diversamente, o modelo toyotista usa tecnologia leve e flexível de base microeletrônica e emprega coletivos diversos para produzir produtos diversificados em pequena escala para atender às demandas de nichos específicos do mercado. Ele incorpora métodos como *just in time* que dispensam uma formação de estoques e requer que os trabalhadores lutem diariamente por cada posição que conquistam, em vez de ter estabilidade no emprego (Saviani, 2010, p.429).

Dado o requisito de flexibilidade, a educação escolar tornou-se mais crucial para a formação desses trabalhadores. O “ataque” à escola e a captura de suas subjetividades serão uma das marcas destes processos. Como resultado, aprimora-se a ideia de que a educação pode contribuir para o processo econômico-produtivo “ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (Saviani, 2010, p. 429).

Uma marca característica da teoria do capital humano⁴⁴ “a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo” (Saviani, 2010, p.429). No entanto, seu significado mudou significativamente. Segundo Saviani (2010), essa teoria surgiu durante uma era dominada pela política do Estado de bem-estar e pela economia keynesiana, que durante uma era de ouro do capitalismo assistiu ao pleno emprego.

Assim, a primeira versão da teoria do capital humano, segundo Saviani (2010), dizia que uma educação deveria preparar as pessoas para atuar em um mercado em desenvolvimento que exigia força de trabalho educado. A escola tinha a responsabilidade de formar a mão de obra que o mercado posteriormente incorporaria, com o objetivo de garantir a competitividade das empresas e aumentar a riqueza social e a renda individual.

No entanto, mesmo após a crise dos anos 1970, o papel da escola no processo econômico-produtivo foi substancialmente alterado, assim, a teoria do capital humano ganhou uma nova interpretação e um novo sentido. O sentido anterior estava estabelecido em crescimento econômico, riqueza social, competitividade e produtividade do trabalhador como cruciais para o crescimento econômico. No entanto, o significado que surgiu na década de 1990 provem de uma lógica centrada na satisfação de interesses pessoais.

No novo contexto, a preocupação não é mais com os esforços do Estado e dos órgãos de planejamento para garantir que os alunos estejam preparados para trabalhar em postos de trabalho definidos em um mercado que se expande em direção ao pleno emprego (Saviani, 2010). Agora é a pessoa, o indivíduo que deve usar todas as suas habilidades para obter o que lhe permite e o que lhe restou, ser competitivo no mercado de trabalho.

Conforme Laval (2004) atualmente, a educação é vista como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas a competir por empregos disponíveis (Saviani, 2010). O acesso a vários tipos de educação beneficia os indivíduos, mas não garante emprego devido ao desenvolvimento capitalista. Ou seja, na fase atual se convive com altas taxas de desemprego e exclusão de uma grande parte da população. Portanto, um desenvolvimento excludente. Como resultado, a teoria do capital humano foi alterada, e a busca de produtividade na educação é alimentada nesse contexto.

⁴⁴ A tese do livro *Capital humano* de 1964 continua a influenciar governos através da mensagem favorável ao investimento na educação para o crescimento da economia. Devemos lembrar, que essa ideia é ainda marcante e predominante em várias políticas públicas consideradas em melhorar a educação no Brasil. Ver: Gary Becker. **Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special reference to education**. Chicago, The University of Chicago press, 1993.

A estrutura econômica contemporânea, conhecida como pós-fordista e pós-keynesiana, depende, ou melhor, se alimenta de exclusão, como uma categoria que apresenta de duas formas: em primeiro lugar, é assumido que não há espaço para todos na estrutura econômica atual e em segundo ao aumentar a automação nos processos produtivos, a ordem econômica atual reduz a necessidade de mão de obra.

Estimulando a competição, entre pessoas e escolas, e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores e transformando os espaços escolares em sintonia com esses objetivos (Saviani, 2010, p.431). Assim, é estabelecida uma verdadeira "pedagogia da exclusão", um território da exclusão incorporado de uma ideologia de inclusão.

O objetivo é preparar as pessoas para se tornarem cada vez mais empregáveis, não críticas ao sistema capitalista, não reflexivas, longe de ideais coletivos emancipatórios e evitar a exclusão por meio de cursos de vários tipos- vide a reforma no ensino médio com os itinerários formativos e a pedagogia à *la carte*⁴⁵- a “escola-supermercado” nas palavras de Laval (2004, p.308), além disso, se não conseguirem, a pedagogia da exclusão os ensinará e assumirá a responsabilidade por essa condição. Assim, é condição de incluir nos espaços escolares o empreendedorismo, o projeto de vida, o trabalho voluntário, o empresário de si mesmo. Portanto, o que se ensina na pedagogia da exclusão é que se ele não conseguir a “inclusão desejada” diante de todas essas possibilidades, a culpa é apenas sua.

Como afirma Laval (2004) essa tendência de adaptação da escola para um nível mais empresarial “só pode levar a um retorno do pêndulo em direção a uma concepção ultra elitista e intelectualmente conservadora” (2004, p.311). A pedagogia da exclusão, fruto da produção do fracasso escolar (Patto⁴⁶, 2013), (Saviani, 2010) é funcional ao que se está sendo alicerçado. O utilitarismo de ver na escola apenas um espaço de repostas rápidas e práticas. Um esquema que faz da escola um *self service* onde alunos apresentam demandas pessoais de classe à qual a escola e o professor devem ofertar e responder de forma adaptada.

⁴⁵ O pensamento de “livre escolha” na educação pode ser atribuído a Becker e Milton Friedman. Harvey, (2014) aponta que o Prêmio Nobel de economia em 1976 destinado a Milton Friedman não tem nada de realista com suas obras e sim com uma notável influência de grandes empresas “esse prêmio em específico, embora assumisse a aura de um Nobel, não tinha nenhuma relação com os outros prêmios, estava sob o estrito controle da elite bancária suíça” (Harvey, 2014, p. 31).

⁴⁶ PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, Casa do psicólogo, 2013.

A primazia da demanda sobre a oferta, o valor prático do conhecimento, a crítica da educação pelos livros⁴⁷, a adaptação às funções profissionais, a educação centrada no trabalho e interesse pessoal. Esse processo ainda não acabou e está longe do fim de suas realizações. Sabemos que esses processos geram mal-estar, resistência e conflitos consideráveis no campo educacional e no direito à educação. Contudo, todos os espaços escolares não estão unificados a ponto de interagirem e integrarem um todo conjunto articulado e homogêneo. Não é isso que assistimos e presenciamos. Não é isso que defendemos.

No entanto, é possível observar que são os mesmos valores, as mesmas ideias, as mesmas práticas de ensino, currículos e precarizações que se impõem uniformemente a todo o conjunto da educação. Apesar de defendermos também uma pluralidade de instituições, de esferas e campos da educação, capaz de produzir diferentes indivíduos e indivíduos diferentes produzindo diversas modalidades, não devemos esquecer, em outro sentido, que na sociedade capitalista, a esfera econômica na educação é predominante. Portanto, é esfera econômica, suas atividades, práticas, falas, que dão substância às políticas educacionais e introduz cada vez mais uma lógica empresarial nestes espaços.

A redefinição dos espaços escolares vem se acentuando com a crise do sistema capitalista e ganhando posições de considerável influência no campo da educação contemporânea. Através dos defensores da proposta neoliberal atual esses espaços buscaram enfatizar as relações escolares no mundo através de “competições” (Harvey, 2014) pois escolas por todo mundo (Spring, 2018) estão sendo classificadas de acordo com o desempenho de seus estudantes em testes promovidos na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) através do Programa Internacional de avaliação de alunos (Programme for International Student Assessment- PISA).

Além disso é considerável a influência no campo da educação, dos meios de comunicação, corporações, instituições financeiras, posições-chaves do Estado, instituições internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (Harvey, 2014)

Os promotores desses processos segundo, Spring (2018, p. 9) são encontrados na escola de Chicago sendo a promotora de pensamentos que promoveram as ideias acerca da importância do capital humano e de sua ligação com a educação na defesa da tese de que a mesma poderia

⁴⁷ A fala do ex presidente brasileiro é de que os “livros tem muita coisa escrita”. Ver, fonte: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Ver também, <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-critica-livros-didaticos-muita-coisa-escrita/>. Acesso em 24/02/2022.

fazer a economia crescer⁴⁸. A educação é então submetida à economia. As ideias de capital humano e da aplicação da economia de livre mercado à educação pública tiveram na Escola de Chicago o seu maior apoio. E elas como veremos infelizmente continuam a permear as políticas globais de educação e principalmente com graves consequências no Brasil.

A “economização” da educação entra em cena com uma busca e envolvimento de economistas em pesquisa em educação, com o objetivo de verificar e avaliar a eficiência das escolas, análises de custos-benefícios, na promoção de concorrência entre as escolas para que seja um ambiente competitivo.

Os valores da nova escola (Laval, 2004) são; passar do reino dos valores culturais à lógica dos valores econômicos; atacar o ensino e a liberdade de ensinar; promover concorrência entre escolas via uma luta de todos contra todos no mundo escolar; produzindo um “jogo” dos indivíduos que são chamados a participar de índices e metas que conduzem a “disputa” dos estabelecimentos escolares a qual corrobora para a criação de grupos escolares, gestão de professores e alunos entre ganhadores e perdedores, melhores e piores, por fim, disseminar preocupação com resultados, exames e testes, uma obsessão por provas que aparentemente medem o “sucesso” das escolas e conformam a comunidade através de uma falsa satisfação para justificar os salários docentes de outras categorias na escola. Isso transforma a escola para uma linguagem comercializada venderem seus produtos, e a si próprios.

O culto da performance se impõe corrompendo outras maneiras e concepções de fazer educação. No lugar de colocar à disposição dos alunos os critérios acadêmicos e os mais ligados à realidade local, o espaço escolar está sendo fundamentado em uma lógica de demanda, principalmente sobre a reforma do ensino médio, segundo a qual cada aluno deve e pode encontrar uma ramificação de matérias e disciplinas que lhe convém melhor.

Em Laval⁴⁹ (2004) encontramos um amplo leque de questões que consideramos importantes de destacar para situar e colocar o debate sobre um terreno fértil que emergem na nossa realidade e destaca, entre outras coisas, como foi sendo incorporado o “novo capitalismo” na educação. Neste sentido, o momento atual é marcado pela sujeição à razão econômica no espaço escolar que advém do fato de que as escolas só têm sentido dentro de uma razão marcadamente utilitarista, devendo ser portadoras de um serviço que devem prestar às empresas

⁴⁸ Ver: SPRING, JOEL. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

⁴⁹ As referências seguintes foram extraídas de Laval (2014) darão suporte às nossas formulações presentes neste capítulo.

e a economia. Objetiva-se, portanto, no ideal pedagógico a construção do “homem flexível” e doo “trabalhador autônomo”.

Conforme Souza Junior⁵⁰ (2010) na educação está implícito o conjunto de relações e práticas sociais das classes sociais no capitalismo, que limita o efetivo desenvolvimento humano em todas as dimensões mutilando os indivíduos⁵¹. A educação neoliberal está subordinada a lógica de valorização do capital, sendo o ser humano reduzido a formas particulares de utilitarismo das relações sociais capitalistas. A educação no capitalismo acompanhou as transformações do sociometabolismo do capital⁵² que caminhou na criação dos trabalhadores livres para a produção crescente de um exército de lázaros⁵³.

Nesse contexto, enfatizamos por diversas maneiras que ao defender avaliações externas e descontextualizadas, individualismo, competição, teoria do capital humano, empreendedorismo, pedagogia da exclusão e utilitarismo da educação, são todos os elementos que consideramos pertencentes ao domínio escolar corporativo, ou que se relacionam à categoria que delineamos de território corporativo escolar.

A forma geográfica de ser da escola contemporânea é por território. Não um território qualquer. Um território corporativo. A formação de um território dá materialidade as ações às pessoas que nele vivem habitam e assim possibilita a sua consciência e participação. As formas de dominação envolvem o controle do espaço, incluindo o espaço escolar, interpretando uma escola como um território.

Se existe a produção do fracasso escolar⁵⁴ ela se dá num território dessa produção. Se existe a escola empresarial (Laval, 2014) a pedagogia da exclusão (Saviani, 2010) uma escola de competências requisitadas pelos empresários do mercado, continuamente atualizáveis, cuja

⁵⁰ Ver: Sousa Junior, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP, Idéias & Letras, 2010.

⁵¹ “à obra e a ação de Marx implicam uma crítica fundamental da concepção burguesa do homem e da educação” (suchodolski, 1976, p.131)

⁵² Para Mészáros, “não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente- e neste sentido, totalitário- do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos” (2011,p.96). ISTVÁN, MÉSZÁROS. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, Boitempo, 2011.

⁵³ Ver, “camada de lázaros da classe trabalhadora” compõe para Marx (1989:747) “o mais profundo sedimento da superpopulação relativa (que) vegeta no inferno da indigência, do pauperismo” (Sousa junior,2010, p.144).

⁵⁴ PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do psicólogo, 2013.

certificação assegura empregabilidade (Frigotto, 2001) elas se dão num território dessa produção.

A produção de um território e um território de produção. A dialética está presente, uma vez que ambos os processos ocorrem. Operam simultaneamente, assim como emergem sentimentos e ações antagônicas e estes.

A escola, assim, deixa de ser um espaço, um território, de debate amplo e participação democrática, repleto de conhecimentos escolares diversos e plurais, para se converter em um território de poder. Não poder popular, dos estudantes, de suas comunidades que se fazem presentes. Como sustentamos, esses vastos territórios são para a captura a subjetividade dos indivíduos inseridos nas redes de educação pública, uma característica bem articulada e amplamente divulgada nos ambientes escolares, conforme nossas observações e referências corroboram.

Portanto, não se limita à sua identificação, mas à sua denúncia como um modo de opressão contemporânea, privando os indivíduos da oportunidade de frequentar diversas instituições educacionais, restringindo-os a um único segmento da sociedade.

Ainda concordamos que a expressão território corporativo escolar pode ser encarado tanto como o que se encontra no território já criado ou em gestação na sociedade capitalista contemporânea, ou seja, é uma criação em constantes mudanças, e está sujeito à gestão do mesmo, ou seja, de que nem todos os espaços escolares estão contaminados com essas práticas, pois implicaria uma gestão que não ocorre de forma universal. Também podemos identificar que esses territórios e as territorialidades decorrentes de processos de dominação e de resistências são temporários no tempo e nesses espaços, e que apesar disso, a vida persiste e ela é incompatível com essas formas de dominação.

A qualidade existe. Mas ela está em disputa, assim como a escola. Não a qualidade operada por organismos internacionais ou agências de governo, mas aquela da presença dos professores, ainda da referência desses como a única alternativa de conhecimento crítico e reflexivo, da alimentação, da presença de um possível outro território de esperança ou da felicidade, de uma escola que ainda pode ser construída.

Feito isso, agora entraremos na parte que trata dos estudos das ocupações escolares. Na próxima seção, revisaremos estudos que analisaram ocupações escolares. Ao fazer isso, esperamos conduzir uma revisão de projetos de pesquisa concluídos anteriormente e também

identificar tendências de produção qualitativa e quantitativa relacionadas ao tópico deste estudo.

CAPÍTULO 2- TERRITÓRIO ESCOLAR ANALISADO

Nesta seção, para uma melhor compreensão da abordagem acadêmica do tema deste trabalho, revisaremos os estudos que investigaram as ocupações escolares e, assim, buscamos realizar um levantamento de trabalhos efetivados anteriormente, como também, assinalar as tendências qualitativas e quantitativas de produção relacionadas ao tema deste estudo.

Para uma melhor compreensão do texto, esta seção foi segmentada em; 2.1 em teses e dissertações sobre as ocupações; 2.2 pesquisas realizadas sobre as influências das ocupações; 2.3 em estudos realizados após as ocupações e, finalmente, 2.4 a proposta de considerar as ocupações como um objeto de investigação que abrange diversas áreas do conhecimento vinculadas ao estudo das práticas escolares.

Dessa maneira, entendemos que esses estudos foram vitais para motivar nossa pesquisa e atingir o contexto acadêmico atual sobre as análises que tratam da nossa temática e, desse modo, compreender como nossa pesquisa poderia contribuir e/ou dialogar com esses esforços para se somar no entendimento das ocupações escolares com a abordagem socioespacial/socioterritorial.

Portanto, para fazer uma análise mais detalhada do que propomos, vamos nesta segunda etapa, construir a história dos estudos das ocupações e, ao fazê-lo, não tentar apenas constatar como os outros entenderam esses territórios, mas a partir dessa base de estudos identificar os caminhos, teorias e metodologias utilizados pelos demais e assim defender que se trata de uma movimento socioespacial. Acreditamos, assim, que toda investigação deve ser motivada por novos desafios e/ou continuidades que tragam resultados sob novas perspectivas e horizontes de pesquisa.

2.1 Teses e dissertações sobre as ocupações

Realizamos uma busca no banco de teses e dissertações tanto da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de pesquisas realizadas com o tema das ocupações escolares pelos secundaristas. Para isso usamos as palavras-chave “ocupações de escolas” por se tratar de nosso objeto de pesquisa. Ao realizarmos a leitura dos trabalhos

encontrados podemos identificar que não há algum que trata as ocupações escolares como um movimento socioespacial.

As teses abrangem as ocupações no Rio de Janeiro e São Paulo. As dissertações, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Paraná e Distrito Federal. As produções são datadas de 2016 a 2022, totalizando 7 teses e 23 dissertações. As áreas de estudo nas produções das teses estão distribuídas em -Educação (2-teses); Psicologia;(1) Sociologia Política (1); Geografia (1) e História (1); as pesquisas foram elaboradas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como no caso de Pereira (2017), na Universidade Federal Fluminense em Fernandes (2017), na Universidade de São Paulo (2017) na pesquisa de Almeida (2017), na Universidade Estadual Norte Fluminense em Pinto (2018), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a pesquisa de Santos (2020), e na Universidade Federal do Rio de Janeiro em Santana (2023).

As dissertações são distribuídas entre mestrados em Educação (8-dissertações); Ciências Sociais (3); Direito (1); Ciência da Informação (1); Comunicação e Práticas de Consumo (1); Gestão Integrada do Território (1); Tecnologias da Inteligência e Design Digital (1); Educação, Cultura e Comunicação (1); Planejamento Urbano e Regional (1); Sociologia (1); Comunicação (1); Psicologia Institucional (1); Estudos da Linguagem (1).

As universidades brasileiras em que foram realizadas as pesquisas e a quantidades de estudos, sendo quatro pesquisas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), duas dissertações e duas teses. Quatro pesquisas na Universidade Federal Fluminense (UFF), duas teses e duas dissertações. Uma tese na Universidade de São Paulo (USP), uma dissertação na Universidade Federal do ABC (UFABC), uma dissertação na Universidade de Brasília (UNB), uma dissertação um na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), uma dissertação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e uma dissertação na UNISINOS. Algumas pesquisas não foram pensadas inicialmente na investigação das ocupações secundaristas e algumas foram redirecionadas para essa temática porque as ocupações aconteceram durante as investigações de outros temas realizadas pelos pesquisadores nas escolas

Tabela 1-Teses relacionadas às ocupações secundaristas no portal da CAPES

Autores	Título	Área	Repositório
---------	--------	------	-------------

PERERIA, FÁBIO DE BARROS	“Educação de transição? A passagem da escola estadual autoritária à democrática.	Doutorado em educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
FERNANDES, MARIA CLARA ALVES DE BARCELLOS	“O governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro”	Doutorado em Psicologia	Universidade Federal Fluminense Niterói, 2017.
ALMEIDA, NEDIR FERNANDES DE	“Salas ambiente como estratégia de ensino-aprendizagem”	Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana	Universidade de São Paulo 2017.
PINTO, UBIRAJARA SANTIAGO DE CARVALHO	“Vozes na ocupação: sociabilidade, envolvimento e sentidos de injustiças nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro”	Doutorado em Sociologia Política	Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2018.
SANTOS, MARIANA DOS REIS	“As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro”	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
FAVERO, DOUGLAS, GONSALVES.	“Olha essa consciência política surge do agir!”: experiências e memórias de estudantes secundaristas que ocuparam escolas públicas. (Uberlândia- MG, 2016-2019	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Uberlândia. 2021.
SANTANA, GUILHERME XAVIER DE	“NOSSA ESCOLA, NOSSAS REGRAS: uma análise libertária das ocupações de escolas”	Programa de Pós-Graduação em História Comparada	Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

A seguir, serão apresentados os elementos que demonstram a escolha metodológica e as teorias empregadas nas análises das ocupações.

2.2 Pesquisas realizadas sobre a influência imediata das ocupações

Diegues (2016), Pereira (2017), Fernandes (2017), Almeida (2017), Doyle (2017), Dios (2017), Corrêa (2017), Pinto (2018), Pacheco (2018), Borges (2018), Ribeiro (2018), Ketzer (2018), Figueiredo (2018), Ferreira de Jesus (2018), Canesin (2018), Brito (2018) Gomes (2018) e Corbo (2018) serão apresentados, a seguir, como estudos que foram elaborados logo após os eventos que envolveram as ocupações escolares.

Essas pesquisas tiveram como objetivo investigar e entender as dinâmicas e as repercussões que tais ocupações geraram no âmbito educacional e na sociedade como um todo, além de se apresentarem, de forma específica, como os primeiros estudos acadêmicos sobre as ocupações escolares.

Apesar de apresentarem distintas visões sobre as ocupações, nossos interesses não consistem em categorizar-los como positivos ou negativos, mas sim em considerar a maneira pela qual estes analisaram as ocupações escolares, contribuindo, assim, para a compreensão das características sociais, territoriais e políticas da sociedade brasileira, especialmente nos anos de 2015 e 2016.

Inicialmente, é possível afirmar que tais estudos são essenciais para uma compreensão mais aprofundada das ocupações escolares, na medida em que oferecem versões e interpretações de características que são pouco comuns, criando um contexto interpretativo sobre essas ocupações que aprimoram o entendimento dessas características. Cabe relatar que não foram apresentados esses estudos no conjunto de suas análises e interpretações, e que a seguir serão expostos alguns detalhes relevantes que fundamentaram e foram fundamentais para nossas análises.

Em Diegues (2016), “estudo de caso: mídias sociais e produção de subjetividade em uma escola estadual no Morro da Providência Rio de Janeiro/2016” apesar de não encontrar em seu título a correlação com nosso tema seu estudo, escolheu a Escola Estadual Reverendo Hugh Clarence Tucker, localizado na Gamboa para realizar uma investigação sobre a produção da

subjetividade dos alunos do ensino médio por meio de práticas inventivas, as quais não obtiveram muito engajamento, mas devido à imediatividade dos fatos com o movimento das ocupações em todo o Brasil, essa escola teve um papel fundamental na produção de uma narrativa coletiva em torno desse movimento de reivindicação da educação no estado do Rio de Janeiro.

A sua pesquisa foi um estudo de caso com base em uma pesquisa etnográfica participativa cujo objetivo era investigar a materialização sob a forma de uma plataforma digital da narrativa coletiva transmídia sobre a ocupação da Escola Estadual Hugh Clarence Tucker/CAIC Tiradentes. O objetivo do seu trabalho foi analisar o processo de subjetivação dos alunos da escola ocupada, e a sua conclusão foi verificar a emergência de uma nova subjetividade produzida pela ocupação.

Em Pereira⁵⁵ (2017) a tese aborda os processos de ocupações de escolas estaduais na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016, conduzidas pelos seus próprios estudantes. A pesquisa foi realizada a partir do estudo de um caso particular, o do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, uma das escolas líderes do movimento ocupações. A tese destaca a centralidade do protagonismo estudantil na democratização da escola brasileira ao jogar luz nas premissas, valores e métodos adotados pelos estudantes ocupantes. Na perspectiva teórica se apoiou especialmente nos conceitos de Ecologia dos Saberes de Boaventura Sousa Santos e de Multidão de Antônio Negri.

Ressalta-se que o autor era docente desta instituição escolar, permitindo uma posição privilegiada na observação, identificação e coleta de dados relevantes, bem como na interação com os sujeitos da pesquisa, em favor da compreensão do fenômeno social em questão. O estudo acerca da metodologia de pesquisa adotada constitui ponto relevante da tese em seu diálogo epistemológico com as premissas científicas do campo do Cotidiano Escolar.

Para o autor, as multidões de ocupação de escolas em todo o território brasileiro evidenciaram que os estudantes são os detentores dos métodos, dos conhecimentos e do impulso necessário para promover as mudanças na educação (Pereira, 2017), e, que são filhos das classes trabalhadoras, muitas vezes vindos das periferias e favelas. Desse modo, os secundaristas recriaram métodos de outros movimentos sociais contemporâneos mundo afora, as pautas e de

⁵⁵ Ver em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/17253/5/Tese%20-%20Fabio%20de%20Barros%20Pereira%20-%202017%20-%20Completa.pdf>. Acesso em 22/08/2023.

sua origem social dos movimentos, bem como a aliança com os sindicatos e movimentos sociais, não restando dúvidas de que se tratava de um enfrentamento classista.

A ocupação implicou na necessidade de considerarmos a liderança desses indivíduos, oferecendo-lhes apoio e auxiliando na criação de mecanismos que promovam seu protagonismo dentro do contexto da educação pública (Pereira, 2017, p.10). Assim, para ampliar a compreensão do fenômeno das ocupações e permitir uma percepção mais autorizada sobre aspectos importantes do “OcupaAmaro⁵⁶” trouxe ao trabalho entrevistas com líderes e demais integrantes da ocupação.

Sobre as ocupações o autor destaca que “as infinitas e categóricas evidências não deixam margem a dúvidas de que se trata de um protagonismo juvenil autêntico, apto, plenamente capaz da empreitada que reivindica” do mesmo modo, evidencia que “as ocupações vêm nos mostrar que não há saída para a educação brasileira sem garantias à autonomia da escola, à democracia participativa e direta de sua comunidade, fundamentada no protagonismo dos estudantes”, assim pontua “para que eles possam dizer por eles mesmos que escola os interessa. Esta é a minha tese” (Pereira, 2017, p.45).

Fernandes⁵⁷ (2017) “parte de um desejo de pensar as condições de possibilidade que permitiram o surgimento das ocupações de escolas do estado do Rio de Janeiro por estudantes e o que elas interrogaram e deram passagem acerca do nosso presente”, para tanto, “percorreram-se as análises históricas dos movimentos de ocupação escolar no Brasil e em outros países, além das manifestações ocorridas no país em 2013”, pensar as ocupações estudantis que aconteceram em todo o Brasil nesta tese “é trazer as condições de possibilidade que permitiram o seu surgimento e o que elas interrogam e detonam acerca do nosso presente” Fernandes (2017, p.24).

A pergunta que ronda esta tese e a faz ganhar sentido retorna: a que as ocupações estudantis das escolas deram passagem? O que elas trazem de interrogação ao presente, das formas de existência e dos modos que temos conduzido as nossas vidas? (Fernandes, 2017, p. 65). Este trabalho de pesquisa, tomado pela vivência de quem habitou os movimentos de ocupação junto a estudantes e professores, buscou compreender o que foi essa ação de sair de um lugar destinado e ensaiar ocupar outros lugares e imprimir outros olhares. Para isso, foi preciso trazer a contextualização histórica das forças que compuseram esse movimento, trazer

⁵⁶ Escola ocupada no Rio de Janeiro em 2016.

⁵⁷ Ver, em: https://app.uff.br/slab/uploads/2017_t_Maria_Clara.pdf. Acesso em 22/08/2023.

um recorte do diagnóstico do presente que assinala as relações atuais de poder em jogo, as contemporâneas artes de governar (Fernandes, 2017, p.127).

Além disso, também ressalta que as manifestações ocorridas em junho de 2013 estão relacionadas às ocupação e que reavivaram o debate sobre as opções de mudanças tangíveis no Brasil por meio da prática da desobediência civil e da participação em protestos de rua “as ruas, desde a década de 1980, estavam desacreditadas como vetores de mudança e não presenciavam há algum tempo a potência da sua capacidade política” (Fernandes, 2017, p.43).

Diferentemente das ocupações estudantis paulistanas, que tinham a reorganização escolar promovida pelo Governo Estadual como ponto de pauta em comum com todas as mais de 200 escolas ocupadas, o Governo Estadual do Rio de Janeiro alegava que os estudantes cariocas não tinham reivindicações partilhadas pelos demais estabelecimentos estudantis (Fernandes, 2017, p.54). E foi, justamente, essa aparente não clareza, que possibilitou que centenas de alunos se unissem e ocupassem mais de 80 escolas num sentimento de comunidade⁵⁸ (Fernandes, 2017, p. 54).

Por meio das ocupações⁵⁹, “os estudantes puderam conhecer mais as suas escolas; espaços abandonados foram reativados com hortas, bibliotecas solidárias, oficinas de dança, laboratórios e salas de música” também “encontraram livros, uniformes e materiais didáticos escondidos em salas quando se alegava sempre que não tinham mais esses objetos para fornecer” (Fernandes, 2017, p. 57).

Assim puderam “explorar a capacidade que a escola pode comportar de despontar potências até então desconhecidas: faziam festivais de arte convocando a comunidade escolar, saraus de poesia, aulões, debates, cineclubes, trocavam conhecimento” e continua dizendo que, “tomavam suas resoluções a partir de assembleias diárias, formavam diferentes comissões para se dividir, se organizar e cuidar da escola, montavam seus cronogramas para o funcionamento e manutenção das ocupações”, e, por fim, “circulavam entre as unidades para pegar ideias e debater sobre os passos que iriam dar” (Fernandes, 2017, p. 57).

Sobre as ocupações, Fernandes (2017, p.110) argumenta que “o saber é objeto de luta e, deste modo, habitar o campo de disputa desta relação foi o que esse acontecimento

⁵⁸ Que a gente tá numa luta que é em comum, a gente não tá aqui para melhorar a educação apenas para os ocupantes, mas educação de qualidade pro Estado inteiro. Não é só pelo Mendes de Moraes, não é só pelo Gomes Freire. (Alan, do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes), (Fernandes, 2017, p. 55).

⁵⁹ “em 2016 ocorreram ocupações estudantis em centenas de escolas, como: Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul. Cada um a partir das suas peculiaridades regionais, no entanto, todas contra o desmonte da educação pública” (Fernandes, 2017, p.64).

proporcionou”, diz que a melhor forma de abordar as ocupações não é através da resistência, mas através da via da criação “porque acho que mais que resistir, ou talvez, a melhor forma de resistir seja criar; a melhor forma de ocupar o espaço e o lugar é inventar lugar, esquecer os espaços dados” (Fernandes,2017,p.130).Teoricamente se apropriou de Michel Foucault e Deleuze.

Dos diferentes protestos, manifestações e levantes populares são exigidos pontos de pautas e demandas reivindicatórias, caso contrário, não seriam levados a sério e não conquistariam nada. Essas reivindicações, geralmente, estão atreladas a exigências de direitos que o Estado deveria garantir. Dos movimentos de ocupação de escolas não foi diferente: melhores condições de estudo, infraestrutura, alimentação, material, entre outros (Fernandes, 2017, p.120).

Em Almeida (2017) encontramos um estudo que se verificou atualmente no Brasil o fortalecimento de uma Educação tecnicista, impregnada com o ideário da racionalidade capitalista. Dessa maneira, a autora destaca que “ao mesmo tempo em que a população concebe a Educação escolar como possibilidade de escapar das agruras sociais, mais as escolas públicas se tornam semelhantes às prisões” e que, entretanto, contraditoriamente ocorre num espaço público que é em si, a possibilidade concreta de se construir uma sociedade mais democrática.

Com a necessidade urgente de adoção de novas estratégias de ensino aprendizagem, a autora destaca as “salas ambiente como uma possibilidade” (Almeida, 2017), revelada em 2015, nas ocupações das escolas públicas. Como destaca, nas ocupações, “a apropriação dos espaços escolares fez com que estudantes acreditassem que a realidade escolar podia ser mudada se agissem e se eles se reconhecessem como parte integrante e ativa nas decisões escolares”.

No seu estudo Almeida (2017, p.40) destaca a pesquisa bibliográfica, entrevistas, estudos comparativos, questionários, fotos e estudos de casos de outras escolas. Teoricamente a sua análise é sobre o lugar Escola, a sua observação e descrição, a comparação entre sala ambiente e sala fixa, e finalmente a análise combinada de tudo isso produziu essa Tese. Ela se projeta no campo do conhecimento, com essas ferramentas essencialmente geográficas, como uma forma de contribuição para as pedagogias escolares.

Doyle, (2017) investigou, à luz da Ciência da Informação, novas práticas informacionais e educativas desenvolvidas nas ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro, o seu trabalho teve por objetivo compreender a contribuição das ocupações para a educação a partir do conceito de competência crítica em informação. Seus objetivos também foram mapear o

acesso dos estudantes a espaços de informação escolares consagrados (biblioteca, sala de informática e laboratórios de ciências) antes, durante e depois da ocupação; identificar fontes de informação geradas a partir das atividades desenvolvidas nas ocupações; e, discutir a percepção dos estudantes sobre as informações veiculadas na mídia a respeito das ocupações.

Para sua realização, foi adotada uma abordagem qualitativa que inclui o método etnográfico, que inspirou as visitas da fase exploratória, a pesquisa bibliográfica para definir o referencial teórico e a entrevista semi-estruturada em grupo para fazer o balanço dos ganhos e perdas do movimento de ocupação.

O referencial teórico inclui autores reagrupados sob a categoria pedagogia crítica, assim, como outros, incluídos na categoria competência em informação (CoInfo), além dos que contribuem com visões sobre as teorias críticas e o conceito de regime de informação. Os resultados obtidos pelo autor, pela análise das entrevistas mostram que o acesso aos espaços informacionais ainda era restrito, que a multiplicação das fontes de informação durante as ocupações contribuiu para tornar o aprendizado mais rico e que a percepção geral das mídias foi modificada a partir da experiência de ocupação.

Concluiu que, para além das conquistas do movimento como acesso a alguns espaços informacionais, maior participação nas decisões escolares por meio das eleições diretas para direção e grêmio, verba emergencial, entre outras, as práticas das ocupações tornaram seus organizadores indivíduos mais críticos e mais preparados para o aprendizado ao longo da vida.

Dios (2017) analisou as narrativas audiovisuais produzidas pelos estudantes secundaristas durante o levante de 2015 que levou milhares de jovens às ruas e que culminou na ocupação de 200 escolas paulistas. Todas as narrativas observadas foram gravadas por aparelhos celulares dos secundaristas. O objetivo da pesquisa foi entender se o meio de produção interfere no jeito de filmar e se sugere a presença de uma nova narrativa. Com o apoio de autores como Manuel Castells, Jean-Louis Comolli, Ismail Xavier e Max Schleser, a pesquisa organizou e classificou cerca de sete horas de vídeos gravados durante o movimento.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar algumas das narrativas audiovisuais produzidas pelos estudantes do Ensino Médio, com seus aparelhos celulares, durante o levante dos secundaristas. Para alcançar seu objetivo, a dissertação contextualizou e buscou entender o que foi o movimento dos estudantes paulistas em 2015, a partir da leitura que Manuel Castells (2013) sobre as manifestações populares que aconteceram no mundo nos primeiros anos do século XXI (Dios, 2017, p.3).

Além disso, o estudo descobriu que as ocupações seguem o mesmo formato de outros movimentos populares do início do século XXI, que usam celulares, internet e redes sociais como principais meios de produção, mobilização e ação. O estudo também identificou elementos desse novo modelo de protesto, o contexto das ocupações e as narrativas audiovisuais que são o foco principal do trabalho (Dios, 2017, p.4).

Uma questão central da pesquisa foi se os alunos estavam ou não experimentando um novo método de contar histórias? (Dios, 2017, p.4) o levante dos estudantes secundaristas paulistas em 2015 e sugere que a onipresença dos aparelhos celulares entre os jovens teve papel fundamental na organização do movimento. O objetivo era analisar o curso das ocupações das escolas em São Paulo dentro de um contexto global de manifestações que têm uma variedade de características comuns que são características das sociedades em rede (Dios, 2017, p.6).

São questões que nos convidam a pensar sobre as extensas produções de narrativas audiovisuais dos alunos do ensino médio e como elas interagem entre si, construindo um pensamento sobre ocupar as escolas para melhorá-las (Dios, 2017, p.62).

O foco principal desta pesquisa foram as narrativas audiovisuais produzidas por alunos do ensino médio durante os últimos três meses de 2015. Neste estudo, seu objetivo foi compreender a maneira como os alunos se coordenaram e, auxiliados pela produção audiovisual, triunfaram no seu enfrentamento inicial contra a reestruturação educacional (Dios, 2017, p.69). O movimento secundarista de 2015 também tinha características semelhantes às manifestações que haviam se espalhado pelo mundo nos últimos anos, como a dos Indignados na Espanha, Occupy Wall Street nos Estados Unidos, Primavera Árabe no Egito e a Revolução dos Pinguins no Chile (Dios, 2017, p. 69).

Portanto, através do uso de narrativas audiovisuais, ou filmetes como são referidos neste estudo, os estudantes foram capazes de criar e disseminar suas próprias histórias (Dios, 2017, p. 70) e quando não estavam sujeitos à pressão policial ou a outros agentes estatais, os vídeos documentários capturavam cenas mais sensíveis, proporcionando ao espectador uma imersão a um pensamento que estava emergindo entre os estudantes: “era possível fazer da escola um lugar melhor para viver e para aprender”.

Corrêa (2017) teve como objetivo investigar o processo de mobilização juvenil de ocupação de escolas estaduais cariocas que ocorreu no ano de 2016. A pesquisa foi realizada através de observação de palestras e debates sobre o tema, além de pesquisa virtual e real de seis destas escolas ocupadas, através de suas páginas virtuais na mídia social do *facebook*, nas

quais expressavam suas rotinas, dificuldades e opiniões políticas, e também através da visitação a essas ocupações, assim como a observação e participação em algumas de suas atividades diárias, como aulas, debates, oficinas de filosofia, de artesanato, além de entrevistas com esses jovens.

Buscou também uma aproximação (sem muito êxito) com o movimento #desocupa⁶⁰. Teve como objetivo também verificar como ocorria a mobilização, organização, possíveis desdobramentos do movimento #ocupa, o que significou (para os jovens que delas participaram assim como para suas escolas) este novo movimento estudantil – e social – de protesto, de indignação coletiva, assim como as possíveis conquistas, dificuldades e significados deste movimento, para a escola e para os próprios estudantes.

Este trabalho buscou investigar o movimento estudantil de ocupação das escolas na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016, relatando possíveis dificuldades, conquistas de reivindicações e formas de organização relativas a estes movimentos (Correa, 2017, p.12).

Esse trabalho foi motivado e se restringe ao movimento anterior de ocupação que ocorreu no primeiro semestre de 2016, nas escolas estaduais. O objetivo de sua pesquisa foi acompanhar o movimento de ocupação das escolas secundárias cariocas assim como seus desdobramentos, observando este novo “fenômeno” que vem ocorrendo no mundo e no Brasil como forma de protesto e mobilização por direitos, (Correa, 2017, p.12). Os objetivos do trabalho foram observar a rotina das ocupações e sua(s) organização, bem como pesquisar bibliografia sobre o assunto para tentar entendê-las. Procurou ainda observar possíveis correlações (semelhanças e diferenças entre as ocupações), assim como suas “conquistas e legados para o futuro”.

A mencionada “conquista” foi caracterizada por elementos de articulação, questionamento, identidade e união. Os jovens, motivados por uma indignação coletiva, se uniram e realizaram manifestações, apresentando propostas. Embora nem todas as demandas tenham sido atendidas, essas ações ganharam visibilidade na mídia e provocaram mudanças do ambiente escolar (Correa, 2017, p. 73).

Acredito que as ocupações das escolas estaduais tenham logrado muito mais do que uma pauta e termo de compromisso assinado entre alunos, Estado e Defensoria Pública (CORREA, 2017, p.74). A interação entre indivíduos tem se tornado cada vez mais influente e recíproca. Essas ocupações foram influenciadas por eventos e por movimentos anteriores, de fato, e

⁶⁰ O movimento “Desocupa já”, foi formado por alunos que pediam a retomada das aulas.

tiveram um impacto não apenas nas vidas individuais dos jovens envolvidos, mas também na escola, nos pais, nos professores, nos gestores e na comunidade circundante (Correa, 2017, p.74).

Pinto (2018) se dedicou a entender como se mobilizaram os ocupantes das escolas secundárias estaduais do Rio de Janeiro, no movimento que se deu entre março e junho de 2016, na vanguarda da greve do magistério do mesmo ano. Esta investida crítica - que são as ocupações - tem como retaguarda cívica a greve dos professores do Estado do Rio de Janeiro. O principal e mais amplo objetivo deste trabalho é contribuir para o entendimento das sociabilidades, das formas de envolvimento e das formas de justificação avançadas pelos estudantes nas ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro (Pinto, 2018, p.7). O presente estudo é fundamentado no referencial teórico da sociologia pragmática “os pragmatistas ancoram a criatividade na ação do ser humano, tomando-o como organismo situado em seu meio ambiente natural e social” (Pinto, 2018, p. 27).

As estruturas antropológicas da comunicação se intercalam em toda ação. A criatividade, por sua vez, não se limita às necessidades orgânicas e de sobrevivência, ao passo que a ação se defronta frequentemente com obstáculos e ocorrências inesperadas; os fins se mostram inalcançáveis; os fins se mostram incompatíveis entre si quando perseguidos ao mesmo tempo; ou fins que se julgavam alcançáveis são postos em dúvida pela presença de outros atores. Em diferentes situações de crise da ação habitual, as situações têm que, novamente e de outro modo, ser definidas. Cada situação contém, para os pragmatistas, um horizonte de possibilidades que tem ser redescobertas nas crises de ação (Pinto, 2018, p.27).

Neste trabalho, assumiu importância central os estudos de Boltanski e Thévenot, que facultaram novas abordagens sobre as mobilizações críticas dos atores nas sociedades “moralmente equipadas” que são as contemporâneas (Boltanski e Thévenot, 1997), (Thévenot, 2006). Em especial, são mobilizados os conceitos de regime de justificação e de ação no plural, os quais permitem descrever o instável e plural trabalho de constituição das arenas público/proximas das ocupações das escolas e, ao mesmo tempo, entender as competências e fazeres exigidos na conformação da comunalidade das ocupações. Em consonância com estes autores, mas também com as pesquisas de Breviglieri, Pattaroni e Stavo-Debaugé (Breviglieri e Pattaroni, 2006) (Breviglieri e StavoDebaugé, 2004) as “comunidades políticas” das ocupações são observadas e analisadas como uma “prova”, tanto de sua publicização quanto de sua duração no tempo (Pinto, 2018, p.10).

Neste quadro, os três tópicos que figuram no título são amplamente analisados no sentido da “reconstituição” do espaço crítico das ocupações das escolas. Em primeiro lugar, examinou-se o vocabulário de motivos das ocupações e suas razões de primeiro plano: os critérios de justiça plurais avocados na denúncia das injustiças identificadas às situações e às condições escolares. Em seguida, examinou os múltiplos envolvimento, tensões e exigências das atividades de cohabitação da escola: o instável trabalho de conformação do comum, identificado pelos próprios atores como condição do protesto. Na sequência, continua a análise e descrição dos múltiplos envolvimento pelos quais a “ação coletiva” se faz, enfatizando-se os envolvimento em proximidade/familiaridade. A amizade, a sexualidade e as sociabilidades juvenis apontam para a proximidade dos laços sociais na ocupação e tensões com o envolvimento cívico em curso. A este respeito, há uma miríade de formas pelas quais a expressividade e a atividade política se dão: Rap, Saraus, Grafite, Teatro, Música, entre outros (Pinto, 2018).

Por fim, revela-se a capacidade dos jovens de interrogar as condições de sua experiência estudantil e apontar as deficiências da escola, ao mesmo tempo em que se evidenciam as dificuldades colocadas à sua própria autonomização. Ressalta dos ajuizamentos e envolvimento escolares que vem à tona nos relatos dos estudantes e nas situações das ocupações a complexidade da escola em sua dimensão de participação pública e cotidiana: os bens em jogo são sempre plurais. A escola é uma arena público/proximal que implica a cohabitação e a copresença, tornando ainda mais difícil a complexa gestão do reconhecimento de uns e outros na sua “comunidade política” (Pinto, 2018).

O foco passa a ser como os estudantes se envolvem e coordenam suas ações em vista da continuidade de sua vontade de protestar e denunciar a degradação das escolas e de suas relações (Pinto, 2018, p.3). Para “reconstituir” o modo como se mobilizam os estudantes nas ocupações, recorreu a um quadro teórico de diversos autores que integram o debate da sociologia pragmática e da moral, por ser “mais apropriado à descrição e à análise das múltiplas formas de envolvimento das ações e das justificações avançadas pelos próprios agentes nas ocupações” (Pinto, 2018, p.4).

As ocupações se justificam por; “primeiro lugar, refere-se a um fenômeno importante para a sociedade brasileira e suas expectativas sobre a educação” (Pinto, 2018, p.6), em segundo lugar; pelo fato de se debruçar sobre um “momento crítico” inédito no Estado do Rio Janeiro e na história brasileira, notável por um forte agonismo, cujas ‘evidências’ se constituem em farto e rico material empírico para avaliação e reflexão acerca dos problemas concretos das escolas,

da educação e seus investimentos em forma, assim como das necessidades formativas dos públicos contemporâneos (Pinto, 2018, p.6), e por fim, permite avançar o entendimento das formas pelas quais construímos mobilização política nas sociedades contemporâneas, sem perder de vista o caráter dinâmico, plural e criativo do agir humano, em meio ao qual se descortinam sociabilidades, formas de envolvimento e de justificação⁶¹ (Pinto, 2018, p.7).

Metodologicamente buscou dados para a pesquisa, após a visita de 15 escolas dentre 80 escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, voltou a atenção, entre os meses de março e junho de 2016, a cinco escolas do Estado - três situadas em Macaé, uma em Rio das Ostras e uma quinta escola em Nova Friburgo. As escolas, cujos nomes seguem, foram: Matias Neto, Luiz Reid e Vanilde (de Macaé), Cinamomo (única ocupada em Rio das Ostras) e a Jamil El Jaick (única ocupada em Nova Friburgo), (Pinto, 2018, p.4). A seleção destas cinco escolas “se justifica pelo primado epistêmico da observação dos acontecimentos e das competências de que dão prova os atores no decurso das mobilizações”. As ocupações ancoram-se fortemente em “envolvimentos de proximidade e era preciso estar nas escolas para observar e registrar o trabalho associativo dos alunos”. Ter acesso a uma ocupação era o primeiro passo (Pinto, 2018, p.4).

O foco passa a ser como os estudantes se envolvem e coordenam suas ações em vista da continuidade de sua vontade de protestar e denunciar a degradação das escolas e de suas relações (Pinto, 2018, p.3) e “reconstituir o espaço crítico em seus termos e as formas como os atores categorizam e qualificam a sua experiência” (Pinto, 2018, p.5).

Além disso, procurou mostrar a inaptidão dos modelos deterministas à abordagem das ocupações e a necessidade de uma revisão conceitual da noção de prática que, amiúde, implica, ao lado de outras concepções de ação, numa visão mecânica e determinística do agir humano e não avança o entendimento das mobilizações coletivas contemporâneas. Pinto, (2018, p.8) destaca para:

1) as mobilizações dos estudantes nas ocupações são sustentadas por sentidos compostos de justiça e múltiplas formas de envolvimento, sem as quais elas (as ocupações) se esvaziariam e não lograriam dar durabilidade e visibilidade a suas críticas, denúncias e efetuar suas coordenações coletivas;

⁶¹ Ver ainda, as investigações sobre as ocupações “se justificam por que poderá, ao término, servir de orientação reflexiva na discussão de políticas públicas voltadas à educação e à escola, assim como à reflexão sobre práticas pedagógicas” (Pinto, 2018, p.7).

2) as denúncias - que no momento crítico da ocupação vem à tona de modo dramático - referem-se a competências críticas já de várias formas exercitadas pelos alunos antes das ocupações: muitas são questões que, presentes na escola, acenam para dramas sociais que atravessam seus “muros” e a objetos socialmente qualificados como “bem comum” cujo acesso é problemático e controvertido.

3) as mobilizações obedecem a uma lógica responsiva às qualificações morais da escola e da “sociedade mais ampla”, seja em suas interações com outros públicos, seja na elaboração de investimentos em forma requeridos no trabalho de associação política.

Para o autor, e concordamos, podemos situar as ocupações escolares em ciclos: -1º Ciclo em 2015 houve um primeiro ciclo de mobilizações de estudantes secundaristas em São Paulo. -2º Ciclo de ocupações de escolas de março a julho de 2016 no Estado do Rio de Janeiro. -3º Ciclo de ocupações de escolas, este ciclo se deu no segundo semestre de 2016, quando Michel Temer e seu partido propuseram medidas impopulares e inconsistentes com as condições de financiamento público da educação, da saúde e da previdência social.

As ocupações como “momento crítico” é central, um território crítico? As situações críticas, com efeito, desempenham um papel importante na vida social e dizem respeito tanto à atividade crítica das pessoas quanto ao caráter extraordinário dos momentos de crise (Pinto, 2018, p.29). A escolha do material analisado ressalta de sua pertinência às duas categorias analíticas centrais à investigação - os quadros de justiça e os múltiplos envolvimento na ocupação e na escola - e ao seu potencial reflexivo sobre os critérios de justiça pertinentes a uma reflexão empírica e teoricamente fundadas da justiça e da dinâmica escolar nas sociedades contemporâneas (Pinto, 2018, p. 54).

Para Pacheco (2018) o estudo teve como objetivo central analisar o fenômeno do protagonismo político juvenil, com ênfase na ocupação de escolas públicas que ocorreu no Brasil em 2016. A análise foi delimitada pelo trabalho de campo realizado na Escola Estadual Pedro Macedo, em Curitiba (PR). A metodologia de pesquisa adotada foi qualitativa, através da observação participante, pois a autora se inseriu como apoiadora do movimento, enquanto militante de um movimento social de juventude.

A análise das ocupações é baseada em diversas fontes, incluindo o trabalho de campo realizado na ocupação do C. E. Pedro Macedo, um grupo de discussão com estudantes do colégio, além de um questionário virtual aplicado a esses estudantes e entrevistas conduzidas com estudantes de outros colégios ocupados em Curitiba e outras cidades do Brasil. Ao

considerar um jovem como um sujeito de direitos e um ator político de destaque no contexto brasileiro, enfatizou o processo de vivência de um grupo específico desses jovens, os estudantes secundaristas (Pacheco, 2018).

Na sua pesquisa demonstrou como a estrutura escolar atual reproduz assimetrias e hierarquias que conformam trajetórias escolares que invisibilizam as identidades juvenis e engessam o protagonismo dos estudantes. As propostas governamentais da MP 746 e da PEC 241 (55)⁶² se somam a este panorama e são o estopim para o processo de mobilização secundarista que inova em sua tática: a massificação da ocupação das escolas públicas.

Sugeriu a inclusão das ocupações escolares ocorridas em 2016 como atual contexto de mobilização juvenil no Brasil. Este ciclo seria constituído pelas Jornadas de Junho de 2013, bem como pelos eventos pró e contra o processo de impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff do combate à violência policial no “Massacre” do dia 29 de abril de 2015 e pelas ocupações das escolas de São Paulo, de 2015.

Os estudantes que ocuparam suas escolas em 2016 relataram que “foi a melhor experiência de suas vidas”, na qual eles se reconheceram como atores políticos importantes. Eles descrevem como mudaram as regras da escola e transformaram-na em um ambiente acolhedor, onde os espaços de aprendizagem eram horizontais. Por fim, afirmam que a maior vitória do movimento, neste sentido, é a experiência que os fez amadurecer (Pacheco, 2018).

Em Borges (2018) a dissertação, “a dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir” destaca que o Movimento Estudantil de Ocupações como uma forma de resistência às reformas implementadas pelos governos na Política de Educação fundamentadas em interesses macroeconômicos.

Destacou que o movimento teve como pauta as precárias condições das escolas e dos sistemas de ensino, utilizando a tática de ocupação como meio de fazer ouvir as e os estudantes que por sua condição adolescente têm um espaço de participação política reduzido na organização social contemporânea. No estudo, o autor encontrou encontramos que essas manifestações têm como delimitação temática a experiência de ocupação de quatro escolas, na cidade de Caxias do Sul⁶³, entre maio e junho de 2016.

⁶² Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que estabelece um limite para os gastos públicos, e a Medida Provisória 746, que determina uma reforma no ensino médio no país.

⁶³ Embora este trabalho seja concentrado no estado do Rio Grande do Sul, ele aborda as ocupações em São Paulo.

A autora salienta que o “Movimento Estudantil de Ocupações estendeu-se de 2015 a 2016, no Brasil, sendo iniciado por estudantes do ensino fundamental e médio, conhecido como Movimento Secundarista de Ocupações”, e sua frente de luta foi a MP 746/2016, que definia a reforma do ensino médio, e a PEC 241/2016, do congelamento de investimento nas políticas sociais, por 20 anos e que os mesmos poderiam ser vistos como como “consequência da dialética das experiências escolares cotidianas e pela influência das manifestações contemporâneas que configuram novas formas de atuação pelo hibridismo entre o ciberespaço e o espaço urbano”

Metodologicamente realizou uma pesquisa do “estado da arte” sistematizando as produções de teses e dissertações acerca da participação estudantil e do movimento que trataram das ocupações. Suas fontes “são compostas por quatro entrevistas semiestruturadas, com uma ou um estudante de cada escola estudada, postagens na rede social virtual Facebook e reportagens sobre a temática”.

Os seus resultados por meio da análise das fontes da pesquisa demonstram que a “experiência de ocupação foi potente em aprendizagem política, principalmente, sobre as diversas formas que pode ser configurada a participação democrática” (Borges, 2018). Desse modo, a autora concluiu que “o Movimento Secundarista de Ocupações significou para as e os estudantes uma reconfiguração da maneira de vivenciar a educação e as relações escolares” (Borges, 2018) e “da experiência cotidiana de escolarização e as modificações que a vivência das ocupações motivou na consciência social das e dos estudantes a respeito da educação”.

Ribeiro⁶⁴ (2018) teve como objetivo em sua investigação, ampliar conhecimentos acerca das ocupações realizadas por alunos de uma escola pública paulista no ano de 2015 após anúncio do governo estadual sobre a reorganização escolar, buscando apreender sentidos e significados que os alunos atribuíram às ocupações. (Ribeiro, 2018, p. 51).

A pesquisa foi realizada no município de São Paulo e foram selecionados três alunos que participaram das ocupações. Foram realizadas entrevistas com os alunos, que após serem transcritas foram sistematizadas e analisadas com base na proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), autores que estão vinculados ao fundamento teórico da Psicologia Sócio-Histórica.

⁶⁴ Ribeiro, J. C. C. **Ocupar e resistir: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Visando contribuir com a análise construíram-se núcleos de significação, que permitem maior aproximação das zonas de sentido. Durante a análise de dados, constatou-se que os alunos possuem em comum uma trajetória familiar marcada pela desigualdade. A necessidade de trabalhar contribuiu para a interrupção dos estudos dos pais. A falta de participação dos alunos nas discussões pela escola e pela Secretaria de Educação é um fator que contribuiu para a ocupação da escola.

Para Ribeiro (2018), os estudantes compreendiam as limitações das conquistas que obtiveram e reconheciam a complexidade do embate político em que estavam envolvidos. Dessa forma entende-se que ao envolver os alunos e proporcionar uma reflexão sobre as relações estabelecidas entre o conhecimento escolar desenvolvido e as necessidades e características da comunidade escolar, contribuía para uma melhora da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, impactando positivamente as relações de cidadania desenvolvidas na sociedade.

Para o autor, teoricamente intencionando produzir conhecimento sobre o movimento dos alunos que participaram das ocupações nas escolas estaduais do Estado de São Paulo em 2015, e a partir disso ampliar o entendimento acerca dos processos democráticos desenvolvidos dentro da escola e sobre a participação dos alunos na construção dos processos educacionais a que são submetidos, utilizou-se os pressupostos da psicologia sócio-histórica, suas categorias de análise, os procedimentos metodológicos decorrentes desta e que estão baseados no materialismo histórico dialético.

Baseando-se no método da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico dialético, o autor afirma que a subjetividade dos sujeitos envolvidos nessa conjuntura social, e por meio de seus sentidos e significados, que se busca desvelar a realidade. Não como verdade absoluta que se mostra após a investigação, mas como parte de um cenário em que agem as múltiplas determinações desse sujeito, e no qual “jogamos luzes ajudando a compor o quadro desse real e possibilitando a superação da condição desse sujeito” (Ribeiro, 2018, p.50).

Ketzer⁶⁵ (2018) analisou como o movimento de ocupação das escolas públicas no Brasil por estudantes secundaristas no período de 2015-2016 constituiu um fenômeno que evidenciou o protagonismo juvenil e pautou a precarização da educação básica nas discussões da agenda

⁶⁵ KETZER, ARACIELE. **"Lutar também é educar": o potencial político e educacional do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais online (2015 2016)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2018.

pública e também midiática. Sua pesquisa destaca que além de ocupar as escolas e as ruas, as e os estudantes ocuparam as redes sociais online como o *Facebook* para expressar suas opiniões e demandas.

Seu objetivo central foi investigar os processos comunicativos e representacionais de resistência constituídos no contexto do movimento estudantil secundarista no período 2015-2016 no país. Seus objetivos específicos foram: analisar de que forma os e as estudantes se apropriaram das redes sociais online para construir a sua própria comunicação e autorrepresentação; compreender os tensionamentos entre o movimento estudantil secundarista e a cobertura da mídia hegemônica e alternativa, por meio das contranarrativas produzidas pelos e pelas jovens; conhecer as representações e proposições juvenis sobre educação pública e identificar a presença ou não dos princípios e das áreas de intervenção da educomunicação presentes nas práticas comunicativas do movimento.

Metodologicamente, utilizou de uma combinação de abordagens, como a pesquisa exploratória, entrevistas semiestruturadas com estudantes secundaristas que ocuparam escolas em São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná (três cenários que se destacaram nesse contexto de mobilização estudantil), e a observação online-sistemática das páginas no *Facebook* das escolas ocupadas por estes respectivos estudantes entrevistados e entrevistadas. Seu aporte teórico para desenvolver a pesquisa consistiu em uma discussão sobre movimentos sociais em rede, cidadania e comunicação, educomunicação e culturas juvenis.

Como resultados, destacou elementos-chaves que caracterizaram os processos comunicativos e representacionais de resistência desse contexto estudado, tais como: a comunicação em rede, proeminente nesse cenário, contribuiu na construção da identidade coletiva e na legitimação de uma tecnologia social transnacional; os processos comunicativos são caracterizados por uma gestão participativa, democrática e por relações horizontais; as contranarrativas das *Fan Pages* revelam a apropriação de criativas estratégias da comunicação online, delineando uma autorrepresentação do jovem como sujeito crítico e político e configurando um rico ecossistema comunicativo; postura crítica e política em relação aos meios de comunicação de massa, principalmente aos veículos locais; postura crítica e propositiva também nas representações juvenis sobre a educação pública, sugerindo as ocupações como um “modelo educacional referência”. Para o autor, a principal afirmação da pesquisa, reside no processo de educação para a cidadania que caracteriza as práticas comunicativas construídas nesse cenário de resistência.

Figueiredo⁶⁶ (2018) teve como objetivo analisar as narrativas dos estudantes de um colégio público de Petrópolis (Rio de Janeiro, Brasil), que foi ocupado durante o movimento secundarista de 2016, e compreender, por meio de suas falas, os sentidos atribuídos por eles à instituição escolar e à educação, diante da realidade vivida na escola e às portas da implantação de uma nova proposta educacional para o Ensino Médio.

Para a autora, a participação ativa dos estudantes durante o protesto trouxe à tona algumas questões que merecem ser mais discutidas, como as razões implícitas que os levaram a ocupar suas escolas, o que pensam sobre a educação e como veem a própria escola. Além destas, as questões relacionais entre estudantes favoráveis e contrários às manifestações, as características próprias do movimento e as mudanças implantadas ou não na escola a partir do protesto. Ao final, um contraponto entre os relatos confiados na escola e os apresentados no documentário *Nunca me sonharam* (2017), feito com jovens do Ensino Médio em várias regiões do Brasil.

“A ocupação do colégio D. Pedro II durou apenas duas semanas, mas entre suas consequências, talvez a mais importante para os participantes tenha sido a descoberta de novas formas de se manifestar e de conviver com ideias divergentes” (Figueiredo, 2018, p. 59). “Foi surgindo um aprendizado importante: o da convivência com a diferença (FIGUEIREDO, 2018, p. 66).

Ferreira de Jesus (2018) na dissertação intitulada “heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de ocupações secundaristas nos anos 2015 e 2016”, elaborou um estudo “a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia nas suas interfaces com a Educação”, com o objetivo de “buscar desvelar os possíveis sentidos das ideias, avaliações, e intenções do gesto insurrecional estudantil dos jovens que promoveram o Movimento político de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016” (Ferreira de Jesus, 2018).

Metodologicamente partiu das falas, depoimentos e entrevistas individuais, e coletivas via grupos focais, colhidas no contexto de quatro escolas que viveram essa experiência política. O autor buscou apreender o sujeito como a construção histórica de suas subjetividades, e as suas vozes como a apropriação particularista dessa construção histórica.

⁶⁶ FIGUEIREDO, MARIA PAULA, EPPINGAUS DE. **Mas quem disse que precisava ser assim? Fragmentos de discursos de estudantes de uma escola pública de Petrópolis sobre as ocupações.** Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Petrópolis, 2018. file:///C:/Users/WILLIAM%20QUEIROZ/Desktop/disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20teses%20sobre%20ocup%C3%A7%C3%B5es%20escolares/Maria%20Paula%20Figueiredo_PPGE_UCP_FINAL_IMPRESS%C3%83O.pdf. Acesso em 19/09/2023.

Segundo o autor “as análises dos seus depoimentos, falas e entrevistas, nos permitiram perceber o gesto político dos jovens como uma recusa da Política que visava uma Reorganização Escolar proposta pelo Governo Estadual paulista em 2015” e, “de que modo esse Movimento significou um exercício de construção da criticidade dos jovens, o que se nos mostrou posto em seu gesto insurgente”, contra as propostas do governo estadual.

Ademais, destaca que esse processo “revelou um interessante e dinâmico retrato social das mudanças que vêm ocorrendo na percepção social e política desses jovens”, lembrou da “história das Ocupações nos referidos anos”, e que ouviu “os atores sociais e particularmente a staff política que buscavam implementar a Política de Reorganização Escolar” e os “atores sociais contrários à Política, entre eles, pais, mães, professores, e, especialmente, os estudantes insurretos” (Ferreira de Jesus, 2018).

O estudo de Canesin (2018) identificou e caracterizou os discursos publicados no jornal Folha de S. Paulo (versão online) a respeito da proposta de reorganização escolar (2015) e das ocupações secundaristas empreendidas como consequência.

Elaborou uma análise qualitativa a respeito das matérias publicadas sobre o tema e refletiu sobre as mudanças na cobertura, buscando explicações para isso: antes era infensa aos protestos, passando, posteriormente, a apoiá-los (ainda que não mude sua posição sobre a política pública em si). Pretendeu, assim, fazer uma análise mais aprofundada, a partir do enfoque da Sociologia da Comunicação, analisando o papel que a imprensa possui, nos dias de hoje, na construção de um debate mediante razões e fortalecimento da esfera pública, ao mesmo tempo em que é palco de disputas simbólicas.

Segundo o autor, existe uma relação mais complexa na produção de pautas e notícias, reportando-se, por vezes, àquilo que os leitores esperam, segundo suas percepções de bom jornalismo, e à posição que o veículo ocupa no campo jornalístico. Manipulações podem ocorrer, mas resistências por parte do público, em certos casos, são possíveis e esperadas. Independentemente disso, a visibilidade dada pela mídia a determinados eventos é fundamental para a construção de um debate, motivo pelo qual também analisa que fatores influem na escolha do que será ou não veiculado.

A dissertação de Brito⁶⁷ (2018) resulta de uma pesquisa sobre o conflito político em torno do projeto de reorganização de escolas estaduais no estado de São Paulo, no ano de 2015, no qual 212 unidades escolares foram ocupadas pelos estudantes como forma de protesto. O autor, partiu do pressuposto de que existem duas dimensões a serem investigadas neste fenômeno, o antagonismo entre o movimento secundarista insurgente e o Governo Estadual Paulista, que constitui um eixo vertical do conflito, e a disputa interna entre diferentes correntes políticas atuantes no movimento estudantil, o que o autor chama de eixo horizontal.

Para o autor (Brito, 2018) é considerado que uma das determinações mais fundamentais da luta política é a orientação assumida pelas diferentes forças coletivas em confronto, a centralidade das questões estratégicas, ideológicas e organizacionais será o fio condutor da investigação sobre o processo. A partir dessa investigação buscou-se extrair algumas hipóteses analíticas sobre o movimento estudantil de modo geral, especialmente a respeito de sua constituição enquanto força coletiva, bem como suas crises e desafios.

Para tanto, o seu estudo teve como base teórica a abordagem coletivista, constituída a partir das teses de autores como Pierre- Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin e Georges Gurvitch, que lega um método de análise que procede “de baixo para cima”, dos elementos particulares às totalidades, e busca investigar os fenômenos sociais a partir da ação das forças coletivas que os conformam (Brito, 2018).

A pesquisa privilegia o estudo dos materiais produzidos pelos próprios sujeitos do confronto e combina com uma pesquisa empírica um estudo complementar da produção acadêmica sobre a temática. Deste modo, o autor, pretendeu-se abranger ao máximo a diversidade e complexidade do movimento a fim de elaborar algumas hipóteses explicativas para os fenômenos da ação coletiva estudantil.

Em síntese, para Brito (2018), o objetivo geral da sua pesquisa foi investigar o movimento de ocupações de escolas da rede estadual paulista em 2015 e, a partir desta análise das ocupações contribuir com novas leituras sobre as ações coletivas estudantis em geral, como em termos de estratégias de luta, formas de organização, orientações ideológicas e do próprio processo de formação do movimento estudantil enquanto sujeito político.

⁶⁷ BRITO, LUCIANA RIBEIRO DE. “Você fecha minha escola e eu tiro o seu sossego”: ocupações secundaristas e movimento estudantil. 2018, 213 p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

Em Gomes⁶⁸ (2018) temos um trabalho de investigação junto à ocupação de escolas no primeiro semestre de 2016, que surge a partir da colaboração do próprio autor, como professor de história, na Escola Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila, no município do Rio de Janeiro, no período em que a instituição esteve ocupada.

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas individuais e em grupo com estudantes e professores, considerando tanto o movimento de ocupação como de desocupação onde foram realizadas cerca de 20 entrevistas com os estudantes do Colégio Estadual Paulo Assis Ribeiro (CEPAR), Colégio Estadual David Capistrano e Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), situados em Niterói, em São Gonçalo, foi entrevistado estudantes do Colégio Estadual Pandiá Calógeras e no município do Rio de Janeiro, as entrevistas se deram com estudantes da Escola Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila.

O estudo se deu por jovens trabalhadores-estudantes, que em vez de abandonarem os estudos, contribuem para o rendimento mensal das suas casas, sustentam-se a si próprios e à sua família, ou exercem alguma atividade doméstica para permitir aos pais trabalhar fora de casa. Muitas vezes, eles estudam em situações precárias, são marginalizados pelo governo e ainda explorados pelo trabalho e capital (Gomes, 2018). Portanto, foi um estudo sobre os jovens trabalhadores-estudantes das escolas ocupadas o que propiciou uma análise de suas realidades como trabalhadores e/ou filhos de trabalhadores e trabalhadoras.

O objetivo geral do trabalho foi buscar a partir das ocupações a formação de uma possível fonte da vontade coletiva. Dessa maneira, para refletir sobre as diversas formas de participação dos jovens trabalhadores-estudantes no movimento de ocupação, e, em particular, sua organização, formas de trabalho e construção da coletividade, buscou-se compreender o contexto político, econômico e educacional em que ocorreram os processos de ocupação de escolas no Brasil.

No trabalho de Gomes (2018) as ocupações de escolas não são acontecimentos caóticos e isolados, mas ao contrário, trata-se de um fenômeno que existiria em paralelo a ações que transcorriam no restante do país e, também com outros países latino-americanos. Um dos seus resultados é evidenciar que a organização interna dos jovens durante as ocupações contou com

⁶⁸ GOMES, LUIZ AUGUSTO DE OLIVEIRA. **Jovens trabalhadores-estudantes: a construção da vontade coletiva em experiências de ocupação de escolas**. Dissertação de mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense – Niterói-RJ, 2018.

o auxílio do manual "Como Ocupar um Colégio", de origem chilena e argentina, traduzida pelos estudantes paulistas.

Teoricamente utilizou elementos político-educativos nas obras de Gramsci (1999), Makarenko (2002), Pistrak (2011) e Shulgin, para os quais o trabalho ocupa papel central nos processos educativos. Os princípios pedagógicos exibidos por estes pedagogos socialistas foram postos a partir da necessidade da realização de uma teoria de caráter socialista na antiga União Soviética, entre 1918 e 1922. Segundo o autor, no pensamento pedagógico socialista, a categoria trabalho ocupa lugar de destaque, assim, para os autores, a ênfase no trabalho tem como objetivo o crescimento e desenvolvimento do coletivo, por meio de um trabalho educativo-formativo vivido na escola e na comunidade.

Ainda em seu trabalho comenta sobre as reivindicações, formas de protesto e de organização dos estudantes, considerando a amplitude do movimento de ocupação de escolas em nível nacional e sua repercussão nas mídias sociais e imprensa "alternativa". Metodologicamente as suas fontes secundárias se reportam às revistas "Carta Capital" e "Caros Amigos", pelos jornais "A Nova Democracia", "Brasil de Fato" e "GGN" e nas mídias sociais (*Twitter*, *Facebook*) das escolas e organizações de ocupação. O seu critério para a definição destas fontes foi a evidência de que, "jornalisticamente, os acontecimentos eram abordados por um viés crítico, distinto da grande imprensa e/ou da grande mídia" (GOMES, 2018).

Ademais destaca que a "escalada conservadora protagonizada pelo Programa Escola Sem Partido foi bastante debatida nas ocupações". A partir dessas fontes compreendeu-se que com a conjuntura política desses anos foi germinadora de um avanço da extrema direita brasileira, que com discursos moralistas servem para escamotear uma série de retrocessos na educação, dentre eles o avanço do setor privado na educação pública e além disso, buscou desmobilizar estudantes e professores no que diz respeito às lutas por direitos.

Evidencia-se em Gomes (2018) que nas ocupações foram discutidas a Reforma do Ensino Médio e o Novo Regime Fiscal (famigerada PEC do fim do mundo), e os avanços das políticas neoliberais. Portanto, discutiu-se coletivamente sobre as medidas econômicas e educacionais que representavam formas de retirar gradativamente os direitos da classe trabalhadora, e em curto prazo, os mais afetados com essas medidas seriam os jovens trabalhadores-estudantes.

Por fim, refletiu sobre as diversas formas de participação dos jovens trabalhadores-estudantes no movimento de ocupação, e, em particular, sua organização, formas de trabalho e

construção da coletividade, buscando compreender o contexto político, econômico e educacional em que ocorreram os processos de ocupação de escolas no Brasil.

Em Corbo⁶⁹ (2018) as ocupações das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro e o uso das redes sociais caracterizaram a forma de luta estudantil secundarista ocorrida em 2016, no Rio de Janeiro, Brasil. Para o autor, o movimento almejava uma educação pública de qualidade e investimentos na infraestrutura das escolas. Sua pesquisa de mestrado procurou identificar reivindicações dos movimentos secundaristas de ocupação e compreender as possíveis transformações ocorridas em duas ocupações OCUPA CAIC/Reverendo e OCUPA Monteiro, envolvendo três escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, no período de março a junho de 2016. Portanto, o movimento estudantil reivindicou uma educação pública de qualidade e investimento na infraestrutura dos colégios estaduais.

A sua metodologia é de natureza qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo textual (Bardin, 2016, Gonçalves, 2008) e de imagens (Didi-huberman, 2015) como técnica de pesquisa dos manuais de ocupação oriundos das páginas oficiais da ocupação no *Facebook*, em conjunto com entrevistas semiestruturadas com estudantes que ocuparam os colégios e, teoricamente, é feita uma discussão sobre os conceitos de ação de Hanna Arendt (2004), o conceito de experiência, em Larrosa (2016) e do tempo livre de Masschelein e Simons (2014), na área educacional. Para Corbo (2018) a transformação do estudante se deu pela mobilização coletiva, responsabilidades assumidas na escola ocupada e a experiência democrática, igualitária e de liberdade das assembleias estudantis.

Em termos de escolas ocupadas, as análises de Diegues, (2016) versam sobre a ocupação da Escola Estadual Hugh Clarence Tucker/CAIC Tiradentes. Doyle, (2017), observou a Escola Estadual Visconde Cairu, Escola Estadual Herbert de Souza, Escola Estadual André Maurois, Escola Estadual Monteiro de Carvalho, no bairro de Santa Teresa e o Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado.

O Colégio Estadual D. Pedro II foi a escola observada na pesquisa de Figueiredo, (2018), em Gomes, (2018) sobre a ocupação na Escola Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila, no município do Rio de Janeiro, em Corbô, (2018), duas ocupações OCUPA

⁶⁹ CORBO, WAGNER DE QUEIROZ. **Em busca da escola desejada: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ)** 16/04/2018 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

CAIC/Reverendo e OCUPA Monteiro, envolvendo escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro.

Em Santos⁷⁰ (2019) a investigação busca proporcionar uma reflexão sobre as experiências de jovens secundaristas da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba, Minas Gerais Brasil, como componente da formação histórica e cívica dos secundaristas. Em Santos (2019) o principal objetivo do estudo foi analisar como a experiência das ocupações, como forma de luta, ajudou os jovens e se tornarem cidadãos críticos.

Para o autor, essa perspectiva, ao investigar e buscar refletir sobre a experiência das ocupações secundaristas para a formação histórica e formação cidadã dos jovens estudantes do ensino médio como uma oportunidade de repensarmos e reforçarmos experiências que propiciam a formação do pensamento histórico, para além da sala de aula (Santos, 2019).

Metodologicamente, através de entrevistas, analisaram-se as vozes dos estudantes que ocuparam a escola, através da História Oral, e se apresentaram as percepções sobre os resultados a partir da interpretação sistematizada pelo debate teórico. Identificou-se, assim, que as experiências vividas pelos jovens estudantes durante a ocupação da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro em Ituiutaba-MG foram benéficas para o processo de formação histórica e cidadã desses indivíduos que ao se colocarem diante de articulações e decisões de manifestações políticas buscaram e lutaram ao direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade (Santos, 2019).

Para Santos (2019, p.17) “tratava-se de uma experiência vivida por sujeitos históricos em um movimento em favor do bem coletivo, que poderia nos revelar através de investigações, o que estava ocorrendo no interior das ocupações e o que essa experiência significava para os secundaristas” e destaca que “o movimento era uma resposta às mudanças impopulares que o governo estava propondo para a área da educação, um exercício cidadão de luta pelo direito à uma educação pública e gratuita”.

Em Santos (2019, p. 17-18 (grifo nosso)):

As ocupações secundaristas no Brasil começaram em 2015 em São Paulo (SP), após o anúncio de uma “reorganização escolar” proposta pelo governo do estado Geraldo Alckimin, o que acarretaria no fechamento de várias escolas. Em 2016 as **ocupações**

⁷⁰ SANTOS, FRANCIELE AMARAL RODRIGUES DOS. **As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio** (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016) [recurso eletrônico] / Franciele Amaral Rodrigues dos Santos. 2019.

tomaram maior proporção e foram deflagradas em quase todo o país, diante das mudanças propostas pelo presidente Michel Temer, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, após passar pelo Senado tornou-se a PEC/55, previa o congelamento dos gastos públicos em educação e saúde por vinte anos. A Reforma do Ensino Médio imposta pela Medida Provisória (MP) 746 que foi considerada arbitrária e inviável, por especialistas pois, não teve diálogo com a comunidade escolar e não havia estrutura na grande maioria das escolas para viabilizar o que estava proposto no documento. E ainda o projeto de lei “Escola sem Partido”, de forte apelo religioso cristão, o projeto criminalizava docentes alegando haver proselitismo em sala de aula em que temas ligados aos termos gênero, marxismo, desigualdade social são vistos como doutrinação esquerdista e seria necessário, fiscalização sobre o trabalho docente. O movimento estudantil reagiu e ocupou instituições públicas de ensino, dentre elas universidades e escolas secundárias de ensino médio, com o objetivo de pressionar o governo a rever as mudanças propostas para a área da Educação. A luta de estudantes em prol de uma educação gratuita e de qualidade em nosso país se estende há anos e se foi reacendida em 2016, com as ocupações em universidades, mas o destaque foi para as ocupações secundaristas que ficaram conhecidas como “Primavera Estudantil”, ganharam notoriedade com a cobertura dos principais jornais televisivos e mídias digitais, além de grande movimentação em redes sociais. Em vários momentos, foi questionada a ação dos secundaristas de ocupar as escolas, foram chamados de “baderneiros” e “invasores” pela opinião pública, conservadores acreditavam que os estudantes estavam sendo doutrinados por professores simpatizantes ao comunismo.

Nesta parte, expomos as investigações que encontramos, as quais ocorreram logo após os movimentos de ocupação, proporcionando, a partir de diferentes abordagens, avaliações sobre as ações dos estudantes em diversas cidades e estados do Brasil.

A categorização destes estudos elaboradas por nós, tem como objetivo uma melhor compreensão do texto. A seguir, apresentamos um conjunto de investigações que ocorreram alguns anos após as ocupações e que, de certa maneira, deram continuidade aos estudos revisados por esse grupo de pesquisa de primeira geração sobre as ocupações escolares no Brasil.

2.3 Pesquisas realizadas após as ocupações

Estabelecemos que as investigações que foram apresentadas a partir de 2020 são consideradas estudos consolidados no âmbito das ocupações escolares, envolvendo assim, um tratamento mais adequado das pesquisas e sua apresentação em nosso trabalho. Referem-se a investigações que surgiram a partir de experiências desenvolvidas em trabalhos anteriores e que foram aprimoradas alguns anos após as ocupações escolares.

Em Santos⁷¹ (2020) investigou em sua tese as demandas constituídas nas ocupações do Rio de Janeiro frente ao corte antagônico da política educacional da gestão do governo estadual de Luiz Fernando Pezão (2014-2018). O autor buscou também interpretar a formação de cadeias articulatórias por meio da incorporação de demandas de outros grupos que foram se aglutinando a esta luta política, disputando os sentidos da qualidade da educação na Rede Estadual de Ensino.

Os objetivos do autor foram “realizar uma pesquisa interpretando demandas curriculares e educacionais produzidas nas ocupações de escola do Rio de Janeiro no período de março a julho de 2016” (Santos, 2020, p.14), a) Identificar e interpretar as demandas curriculares que constituíram a luta política das ocupações de escola, de acordo com as instituições escolares investigadas e as demandas gerais apresentadas pelo movimento de ocupações de escola da cidade do Rio de Janeiro, b) Identificar e interpretar as demandas específicas constituídas por escolas ocupadas investigadas (“Ocupa Mendes”, “Ocupa Cairu”, “Ocupa Compositor e “Ocupa Paulo Freire”), contextualizando as dimensões pedagógicas, sociais e territoriais que mobilizaram a construção de suas pautas de reivindicações a partir dos discursos estudantis expressos pelos atores entrevistados, c) Analisar como se constituíram as cadeias articulatórias na época do movimento de ocupações do Rio de Janeiro com outros grupos políticos.

Neste sentido, o autor interpretou as demandas iniciais referentes ao movimento de professores da Rede Estadual de Ensino e da rede FAETEC e posteriormente, como se aglutinaram ao discurso estudantil das ocupações de escola, formando estas cadeias, d) realizou o balizamento teórico desta pesquisa, apoiando-se nas noções teóricas da Teoria de Discurso e formulações teóricas produzidas pelo grupo de pesquisa “Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura” para a interpretação das demandas curriculares e específicas pesquisadas neste estudo, e) identificou e percorreu sobre o panorama político da luta política das ocupações de escola em 2016 na cidade do Rio de Janeiro, contextualizando a conjuntura pesquisada com as demandas estudantis constituídas pelo movimento geral e pelas instituições escolares pesquisadas (Santos, 2020, p.18).

Esta pesquisa foi de caráter qualitativo e se apropriou dos seguintes recursos de análise empírica: 1) o levantamento bibliográfico da temática das ocupações, além do aporte teórico da Teoria Pós-estruturalista; 2) a compilação de informações das páginas das redes sociais relativas

⁷¹ SANTOS, Mariana dos Reis. **As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17069>. Acesso em 29/08/2023.

às ocupações, mídias alternativas e posicionamentos do governo Pezão nas suas páginas oficiais; 3) Entrevistas semiestruturadas com 16 estudantes dividindo-se em grupos de 4 estudantes de cada instituição escolhida (Colégios Estaduais Visconde de Cairu, Compositor Luis Carlos da Vila, Paulo Freire e Mendes de Moraes); 4) Entrevistas semiestruturadas com lideranças sindicais (em torno do que articularam suas demandas ao movimento das ocupações (SEPE e FAETEC), (Santos, 2020, p.20).

O material empírico desta tese utilizou como análise, os depoimentos de 16 estudantes das 4 instituições escolares. A análise do autor se constituiu da interpretação destas demandas educacionais e curriculares dos estudantes por meio de textos virtuais, identificando possíveis articulações durante o processo e mudança destas mesmas demandas ao se equivalerem na arena de disputa política. Estes textos virtuais possibilitaram uma compreensão de significado de currículo destes atores numa lógica de fixação provisória e contingente (Santos, 2020, p.20).

Para as entrevistas com os ocupantes de escolas, foi utilizado o método de entrevistas estruturadas gravadas, seguindo um roteiro de perguntas elaboradas, de maneira que abrangessem os seguintes itens: nome, sexo, idade, onde trabalha ou estuda, escola em que ocupou e onde mora. As demandas estudantis das ocupações foram constituídas a partir das diferentes realidades institucionais e sociais de cada escola, por isso “interpretaremos as demandas específicas articuladas à cadeia articulatória, a partir do acesso a este material empírico das entrevistas proveniente dos discursos estudantis registrados”.

O enfoque teórico desta pesquisa foi pós-estrutural, partindo da perspectiva de que qualquer identidade ou sujeito deixa de ser concebidos como um centro fixo – uma estrutura que garanta sua significação (Santos, 2020, p.18). O foco da pesquisa empírica no campo discursivo implicou a crença de que a política opera tanto na estabilidade parcial quanto na sua ruptura, ao balizar essa perspectiva com o objeto pesquisado em tela, “é notório que o movimento das ocupações vem a questionar assim a estruturação das políticas de currículo que, negociando novos sentidos do currículo e a pluralidade de identidades frente à construção das políticas curriculares” (Santos, 2020, p.19).

Partindo destes elementos de investigação, a partir da compreensão da complexidade de se identificar as demandas curriculares e educacionais de uma luta política, o autor desataca as questões norteadoras deste estudo: a) Quais foram as demandas curriculares que constituíram o discurso da luta política do movimento das ocupações de escola? b) Como se constituíram as demandas específicas das instituições ocupadas a serem analisadas nesta pesquisa? c) Como se

formaram as cadeias articulatórias das demandas de outros movimentos apoiadores das ocupações?

De maneira geral trata-se de uma “luta política que hegemonizou formas de atuação pouco habituais dos movimentos sociais do campo da educação, mediante a composição exclusiva de estudantes nas bases e lideranças do movimento” (Santos, 2020, p.14). Identificou que o movimento “foi a ação política de se “tomar prédios”, objetivando reivindicar pautas no setor da educação”, assim como, “formas de auto-organização cotidiana e metodologia de caráter autonomista” (Santos, 2020, p.14).

Frisou que “embora a maioria das escolas ocupadas se apresente como independentes politicamente ou horizontais no conjunto de suas ações, a natureza ideológica de cada ocupação se apresentava de maneira singular”. Assim “no início do ano de 2016, se constituíram novas ocupações no estado do Rio de Janeiro em meio a um processo de adoção de políticas de austeridade do governo Pezão e não pagamento dos vencimentos básico aos servidores públicos estaduais” (Santos, 2020, p.15).

Segundo Santos (2020, p.17) “o conjunto de demandas educacionais e curriculares foi produzido por aproximadamente 80 movimentos de ocupações de escola no estado do Rio de Janeiro”. Na formação dessas ocupações houve demandas gerais que foram inicialmente divulgadas pelo coletivo de ocupações, enquanto demandas específicas foram posteriormente articuladas ao movimento, “cadeias articulatórias se formaram, unindo demandas através de pontos nodais que foram expressos por significantes vazios em torno da reivindicação por melhores condições de ensino”.

Para Santos (2020) “o movimento de ocupações de escola enfatiza na sua pauta geral, a contraposição ao movimento “Escola sem partido”, que recebeu ascensão significativa no ano de 2016 de apoiadores da sociedade civil. O referido movimento e o PL 867/2015 no qual constam os princípios desta concepção insistiam na defesa de que a responsabilidade da educação caberia à família das crianças e jovens.

Esses atores sociais proclamavam na centralidade da defesa do movimento, a ideia de que a escolarização dos educandos deveria se guiar somente pela concepções morais e individuais das famílias. Com isso, rechaçavam a atuação de professores que suscitavam em suas aulas, debates sobre “Gênero e sexualidade” ou conjuntura política, questionando a lógica das desigualdades sociais na atualidade. Deste modo, o “Escola sem partido” criou um canal de comunicação no site do movimento, incentivando responsáveis e estudantes a denunciar

professores considerados pelo movimento como “doutrinadores ideológicos”. Deste modo, as ocupações de escola do Rio de Janeiro causariam impactos gravíssimos que inviabilizaria a pluralidade de ideais e a construção do pensamento crítico na sala de aula.

Desse estudo, enfatizamos e utilizamos o entendimento das ocupações como conflito político que dominou modos de ação pouco convencionais dos movimentos sociais no âmbito da educação, por meio da formação exclusiva de estudantes nas fundações e na liderança do movimento. Assim como, na ideia de ação política na ocupação de escolas, reivindicando pautas relacionadas à área de educação, além de englobar modos de auto-organização diária e uma metodologia de natureza autonomista, (o que teorizaremos depois em territórios em assembleias).

Outro autor como em Favero⁷² (2021) a pesquisa buscou analisar o processo de formação de consciência e a memória dos estudantes secundaristas que ocuparam as escolas em Uberlândia em Minas Gerais entre os meses de outubro e novembro de 2016. O autor compreendeu o processo de formação da consciência sob a ótica marxista, que envolve tornar um conflito evidente e solucioná-lo por meio da ação política, sendo essa abordagem, em nossa perspectiva, igualmente aplicada na constituição de territórios.

O autor segue na mesma perspectiva teórica, onde vê a memória como um conjunto de representações e interpretações desse processo, mas mediados pelas determinações- no sentido de limites e pressões- do presente e de expectativas e ansios futuros, criando um campo de possibilidades e disputas. Para apreender tais dimensões subjetivas, valeu-se da perspectiva teórica e metodológica da experiência, indicada por E. P. Thompson, e da história oral como metodologia de pesquisa, sobretudo das perspectivas desenvolvidas por Alessandro Portelli (Favero, 2021).

Nesse sentido, compreendeu que as ocupações “estavam inseridas e se constituíam enquanto relações de classes, pois, para além das reivindicações contra a PEC 241 (55), a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido, havia todo um reconhecimento de conflitos e antagonismos em relação a uma elite política e econômica”, uma percepção da dicotomia entre o grupo identificado como “nós” e o grupo identificado como “eles”. Na mesma

⁷² FAVERO, DOUGLAS, GONSALVES. **“Olha essa consciência política surge do agir!”: experiências e memórias de estudantes secundaristas que ocuparam escolas públicas.** (Uberlândia- MG, 2016-2019) 2021. Tese de doutorado Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33848>. Acesso em 29/08/2023.

perspectiva, as ocupações escolares mostravam uma “dimensão de confronto direto à autoridade e à hierarquia escolar, além de relações políticas com um conjunto de organizações da classe trabalhadora, como movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos”.

Durante esse período de ocupações, esta iniciativa política empreendida pelos estudantes resultou numa série de percepções, embora de maneira fragmentada e difusa, das relações sociais anteriormente naturalizadas, como os conflitos de classes que envolvem, entre outros atores, a mídia, o Estado e a própria instituição escolar. Como resultado, durante o processo de ocupação da escola, a construção de um coletivo de forma democrática, de autogoverno, os estudantes gradualmente tomaram consciência da dinâmica de poder e das relações hierárquicas que permeiam a escola e a ocuparam.

Segundo o autor, ao se engajar na ocupação da escola e na construção de uma autogestão coletiva e democrática, os estudantes começaram a perceber as relações hierárquicas e de poder que permeiam uma instituição escolar, bem como sua natureza estatal e de classe que atravessam a gestão escolar, o ambiente educativo e o currículo. Com as ocupações, os estudantes buscaram, uma escola pública, indicada por nosso estudo como um escola empresarial como um território em disputa, em contraposição direta ao estatal, colocando-os no cerne do processo educacional e das tomadas de decisões no âmbito da gestão administrativa e pedagógica.

Das desocupações, observa-se uma sensação de incompletude ao retornar à normalidade escolar, uma vez que a predominância da escola estatal foi restabelecida, embora as interações entre os indivíduos tenham sido significativamente transformadas, uma vez que a construção e a participação no movimento de ocupações proporcionaram, em várias dimensões, um processo educacional profundo.

Entretanto, é notável e ao mesmo tempo contraditório que ao fim de um movimento político de grande magnitude e excitação, como as ocupações escolares, tenha indicado um avanço conservador que limita as possibilidades de protestos radicalizados, incluindo as ocupações em suas diversas formas.

O autor realizou nove entrevistas entre julho e outubro de 2019 e uma em março de 2020 o que resultou um significativo conjunto de 22 horas de gravações, dessa forma, consegui uma amplitude de diversas formas de inserção e participação nas ocupações, gerando distintas perspectivas nas narrativas.

Favero (2021,p.18) valeu-se da historia oral como metodologia de pesquisa, de uma "lógica histórica", ou seja, de "um método lógico de investigação adequado a materiais históricos", de forma "a testar hipóteses quanto a estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores [...]" (Thompson, 1981, p. 49). Seguramente, “a história oral como uma ferramenta privilegiada de pesquisa, possibilitando, de forma mediada, adentrar nas experiências dos sujeitos, permitindo apreender dimensões da formação de consciência e da memória”.

O problema central da pesquisa foi: "como se deu o processo de formação de consciência de classe e como se constituiu a memória do movimento de ocupações pelos estudantes secundaristas que ocuparam as escolas"? (Favero, 2021,p.19-20). Objetivou compreender e demonstrar as dimensões de classe do movimento de ocupações e das escolas, assim como as experiências desses sujeitos e os significados construídos no processo de ocupação. Nesse contexto, também procurou examinar o impacto das ocupações nas escolas, tanto para os indivíduos envolvidos, como para uma instituição escolar, o sistema educacional, os movimentos sociais e a sociedade em geral (Favero, 2021).

A partir deste estudo, extraímos questões significativas, como a compreensão de que as ocupações estão inseridas em um problema de classe, bem como que essas ações se estabeleceram dentro de um conjunto de relações políticas que se configuram as ocupações. Dessa forma, as ocupações configuram um conjunto de relações contraditórias. Além disso, esse entendimento nos ajuda a perceber os conflitos das ocupações, que envolvem, entre outros agentes, a mídia, o Estado e a própria instituição educacional.

Na tese de Santana (2023) o trabalho desenvolvido fez um resgate histórico do processo de ocupações de escola que ocorreram no Chile (2006), São Paulo (2015) e Rio de Janeiro (2016), focando principalmente na conjuntura do último local e em duas escolas estaduais da periferia, no contexto do ano que ocorreu o fenômeno.

Na sua análise, o autor parte de uma perspectiva da teoria política libertária para entender que os estudantes, apesar de não se intitularem anarquistas, constroem suas lutas se baseando em princípios que recorrem à ação direta, autogestão, redes de apoio mútuo e formação de democracias diretas nos momentos de realização de atividades em geral. Na sua

interpretação, o fenômeno das ocupações de escolas demonstra o quão o pensamento e a prática política libertária seguiriam se renovando, também no âmbito teórico.

Durante a pesquisa do autor, realizaram-se entrevistas com estudantes, utilizou-se de matérias na internet, postagens em redes sociais e uma extensa bibliografia sobre o fenômeno das ocupações de escola, educação, teoria política e história do anarquismo, além de alguns conceitos vindo da história comparada, que também serviu de ferramenta importante para realizar uma tese que faz uma interseção de áreas das ciências humanas como Educação, Ciências Sociais, História e Filosofia, para narrar esse importante evento histórico recente de luta que os estudantes secundaristas protagonizaram.

Por fim, desenvolveu como uma das hipóteses centrais do seu trabalho o conceito de federalismo secundarista no intuito de fundamentar e equacionar teoria e prática política desenvolvida pelos estudantes mobilizados. O autor enfatiza que quando as várias escolas começaram com as ocupações no Rio de Janeiro, uma das escolas em que atuavam na época era uma das quase 60 instituições de ensino em todo o estado mobilizadas pelos estudantes, “estávamos em greve e isso me deu a possibilidade de visitar cerca de 20 escolas na capital do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense” (Santana, 2023,p.11).

O autor buscou durante o período das ocupações, “não só conhecer as pautas e dialogar com diversos estudantes de diferentes escolas”, (Santana, 2023, p.11) mas também promoveu “atividades junto a outros colegas da rede como: rodas de bate-papo, oficinas culturais, “aulões” sobre Sociologia e temas relacionados à política em geral”(Santana, 2023, p.11), além de acompanhar nas redes sociais e tentar de maneiras diversas ajudar a divulgar a luta dos estudantes que estava diretamente relacionada a demandas de greve da categoria. Em Santana, (2023, p. 12) com base na sua experiência como docente na rede estadual de ensino fundamental e médio, tendo acompanhado de perto diversos momentos e eventos políticos ocorridos em 2016, sentiu-se apto a enfrentar o desafio de analisar e teorizar sobre aquele período específico da história recente do país.

O autor destaca logo de início que “as ocupações escolares são exemplos da luta direta sem intermediários, com protagonismo de jovens de periferia ou de baixa renda que reinventaram o espaço escolar” (Santana, 2023, p. 13), e que a escola é “um local historicamente hierárquico, em que a burocracia do Estado afasta estudantes e docentes da participação dos processos decisórios”. Considerou nesse fenômeno histórico, que ocorreu uma ruptura nas estruturas formais, gerada na implementação de uma nova lógica organizacional, política e social pela juventude (Santana, 2023). Seu objetivo foi analisar o contexto que envolveu as

mobilizações no Rio de Janeiro, buscando entender dinâmicas de ocupações em dois locais diferentes da periferia pelo olhar de estudantes envolvidos.

Metodologicamente, a História Comparada foi utilizada como uma ferramenta teórica específica, mas não como o elemento central do procedimento de pesquisa. Utilizou também o método comparativo quando fez um balanço sobre como eram interpretadas as ocupações (consideradas como invasões ou como ocupações), depois quando analisou os contextos políticos no Chile, São Paulo e Rio de Janeiro. E ainda mais à frente do trabalho ao discorrer sobre a conjuntura das duas escolas no Rio de Janeiro, em regiões distintas, com cotidianos diferentes, que aconteceram de forma paralela e cuja dinâmica local foi diversa.

Fez uso também de depoimentos de três ex-estudantes das seguintes unidades escolares, Colégio Estadual Visconde de Cairu (Ocupa Cairu), Colégio Estadual Paulo Freire (Ocupa Paulo Freire) e Colégio Estadual Antônio Houaiss (Ocupa Tonhão). Escolheu um estudante de cada uma das últimas três escolas referidas para falar diretamente a respeito de como foi essa construção política de apoio entre as escolas vizinhas em 2016. Além das entrevistas, foi feito uma análise de relatos encontrados nas páginas das ocupações, em redes sociais como o Facebook, que seguem ativas e com bastantes informações da época, informações provenientes de uma variedade de sites e artigos de periódicos contemporâneos, (basicamente de formato online); alguns vídeos com depoimentos (existem alguns filmes de curta e longa metragem sobre o assunto); além das produções científicas sobre o tema (artigos acadêmicos e livros).

As pesquisas de Pereira (2017), Fernandes (2017), Almeida (2017), Pinto (2018), Santos (2020), e Santana (2023) a respeito das ocupações concentram-se em questões como:

-Que é uma ocupação escolar? Será que é possível esclarecer o significado subjetivo das ocupações para aqueles que foram afetados diretamente?

-A diversidade de perspectivas sobre as ocupações é compreendida? Qual era o contexto? Qual o significado subjetivo das ocupações para os secundaristas? Será que é possível identificar qual o significado disso para os seus familiares?

-Como as diversas pessoas envolvidas nesses movimentos socioespaciais lidaram com as ocupações no cotidiano? O que levou as manifestações? O que fez com elas se tornassem uma ocupação?

-Quais problemas influenciaram este movimento? Quais escalas estavam/estão envolvidas? Que ideais, rotinas, políticas deflagraram, criaram estes movimentos?

Por isso, demonstram uma variedade de perspectivas- dos estudantes, de seus familiares, dos professores, das políticas públicas envolvidas, dos políticos, dos espaços escolares, das manifestações, partindo dos significados sociais e subjetivos a ele relacionados por um vasto e amplo repertório de teorias e métodos.

Ademais, examinemos as dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que identifica algumas dissertações relacionadas às ocupações escolares. Contudo, podemos identificar que o foco dessas pesquisas está principalmente em estudos dentro das linhas de pesquisa “Juventude” ou “Movimentos Sociais” (Apresentados em seguida na tabela 2- Dissertações relacionadas às ocupações escolares). Portanto, apesar da presença de numerosos estudos de pesquisa, abordaremos apenas aqueles que discutem especificamente ocupações e dizem respeito aos estados sob análise.

Também na base de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁷³) buscamos a “palavra chave”, na aba pesquisa, “ocupação de escolas”, e aplicamos os filtros para estabelecer uma observação que nos possibilitasse visualizar os estudos que envolvessem diretamente nosso tema. Portanto, utilizamos o filtro data, escolhendo os anos de 2015, até 2021 e não utilizamos as opções de “autores”, “orientador”, “banca” por entender que essas palavras chaves não nos ajudariam encontrar essas pesquisas, e por fim, na aba “grande área do conhecimento” colocamos “ciências humanas”, e na área de conhecimentos ficamos com “Educação” e Geografia”.

Logo em seguida, debruçamos sobre essa base para encontrar os estudos que realmente tratavam do tema de ocupações de escolas. Do resultado da pesquisa obtivemos o contato direto com 25 páginas onde consultamos estudos através de seus resumos e títulos, das dissertações, buscando o tema das ocupações de escolas das quais, encontramos:

Tabela 2-Dissertações relacionadas às ocupações secundaristas

Autor	Título	Área	Repositório
1-BEZERRA, Walter Ivan de Albuquerque.	DIREITO À EDUCAÇÃO: análise da luta dos secundaristas de São Paulo na perspectiva de	Mestrado em DIREITO	Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis - Biblioteca Depositária: UCP 31/08/2016.

⁷³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em 07/04/2022.

	Amartya Sen E Joaquín Herrera Flore		
2-DIEGUES, Alexandre Florence.	ESTUDO DE CASO: mídias sociais e produção de subjetividade em uma escola estadual no Morro da Providência - RJ/2016	Mestrado em EDUCAÇÃO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias - Biblioteca Depositária: undefined 16/09/2016.
3-DOYLE, Andreia.	Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro	Mestrado em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - Biblioteca Depositária: UFRJ 17/02/2017.
4-FERREIRA, Sofia Rodrigues.	JUVENTUDES SECUNDARISTAS, EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS	Mestrado em EDUCAÇÃO	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre - Biblioteca Depositária: Central da PUCRS 03/03/2017.
5-RICO, Omar Alejandro Sanchez.	COMUNICAÇÃO MÍDIÁTICA E CONSUMO DE AFETOS: Narrativas sobre protestos e ocupações contra a Reorganização Escolar em São Paulo	Mestrado em COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE CONSUMO	Escola Superior De Propaganda e Marketing. São Paulo - Biblioteca Depositária: ESPM 27/03/2017.
6-LIMA, Maruza Cruz Pinto.	EMPODERAMENTO JUVENIL: um fenômeno territorial de conformação identitária	Mestrado em GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO	Universidade Vale Do Rio Doce. Governador Valadares - Biblioteca Depositária: Biblioteca Univale 31/03/2017.
7-DIOS, Valesca Canabarro.	JOVENS E SEUS CELULARES: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015	Mestrado em TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP 11/04/2017.
8-CORREA, Patrícia Augusto.	#Ocupaescola: Juventude e	Mestrado em EDUCAÇÃO,	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias -

	mobilização no Rio de Janeiro	CULTURA E COMUNICAÇÃO	Biblioteca Depositária: Rede Sirius – UERJ 20/06/2017.
9-OLIVEIRA, Nayara Cristine Sousa.	JOVENS E O ESPAÇO ESCOLAR: ocupações, concepções e expectativas sobre a escola	Mestrado em EDUCAÇÃO	Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - Biblioteca Depositária: Biblioteca Depositária da UFU 29/06/2017.
10-PACHECO, Carolina Simões.	OCUPAR E RESISTIR: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil	Mestrado em SOCIOLOGIA	Universidade Federal do Paraná. Curitiba - Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Paraná 05/03/201.
11-BORGES, Scarlett Giovana.	A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir	Mestrado em EDUCAÇÃO	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. São Leopoldo - Biblioteca Depositária: Unisinos 21/03/2018.
12-RIBEIRO, João Carlos Cassiano.	OCUPAR E RESISTIR: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista	Mestrado em EDUCAÇÃO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - Biblioteca Depositária: Monte Alegre 02/04/2018.
13-KETZER, Araciele Maria.	“LUTAR TAMBÉM É EDUCAR”: o potencial político e educacional do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais online (2015-2016)	Mestrado em COMUNICAÇÃO	Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Manuel Marques de Souza Conde de Porto Alegre 06/04/2018.
14-CORBO, Wagner de Queiroz.	EM BUSCA DA ESCOLA DESEJADA: um estudo de duas ocupações de escolas	Mestrado em EDUCAÇÃO	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH 16/04/2018.

	públicas do Rio de Janeiro (RJ)		
15-REAL, Danielly da Costa Vila.	PRIMAVERA SECUNDARISTA: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória-ES em 2016	Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS	Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória Biblioteca Depositária: undefined 03/05/2018.
16-CASTELLO, Naiara Ferreira VIEIRA.	IDENTIDADES DISPERSAS; UMA NOVA SENSIBILIDADE: dos ativismos LGBT às ocupações estudantis de 2016	Mestrado em PSICOLOGIA INSTITUCIONAL	Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória Biblioteca Depositária: undefined 15/06/2018.
17-FIGUEIREDO, Maria Paula Eppinghaus de.	MAS QUEM DISSE QUE PRECISAVA SER ASSIM? fragmentos de discursos de estudantes de uma escola pública de Petrópolis sobre as ocupações	Mestrado em EDUCAÇÃO	Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis - Biblioteca Depositária: UCP 22/08/2018.
18-CANESIN, Eduardo Marangoni.	COMUNICAÇÃO E ESFERA PÚBLICA: análise da cobertura do Jornal Folha de São Paulo (versão online) sobre a reorganização escolar (2015) e as ocupações secundaristas	Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS	Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos - Biblioteca Depositária: efllch unifesp 24/08/2018.
19-CAMASMIE, Mariana Junqueira.	O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil.	Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio 04/09/2018.
20-CASTILHO, Débora Muramoto Alves de.	ERA ELE, E ERA EU: atravessamentos entre gênero e	Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro -

	horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundarista		Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio 17/09/2018.
21-OLIVEIRA, Salles Dimitri Melo.	Ocupar é aprender: sobre as narrativas de experiência em ocupações de escolas no Distrito Federal	Instituto de CIÊNCIAS SOCIAIS departamento de Sociologia	Universidade de Brasília 2019.
22- SANTOS, Franciele Amaral Rodrigues dos.	As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016)	Programa de Pós-graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia, 2019.
23-LUZ, Simão Diego Zanchetti.	As ocupações das escolas públicas do Paraná em 2016 e as teorias críticas da educação	Programa de Pós-graduação em EDUCAÇÃO nível de mestrado/PPGE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

Fonte: SANTOS, F.A.R. (2018), CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 2023.

Em Rico⁷⁴ (2017) não se trata de uma pesquisa específica sobre as ocupações escolares, portanto, não iremos aprofundar mais detalhes sobre o seu trabalho, do mesmo modo em Ferreira (2017), em Real (2018) e Oliveira (2019) embora o termo "ocupação" seja mencionado, ele não está diretamente relacionado ao nosso tópico de discussão e, portanto, não será abordado em maior profundidade, ainda que seja reconhecida a relevância de abordar outros estados com escolas ocupadas, tais considerações não serão objeto de análise no presente momento.

Em Luz (2020) encontramos um estudo que teve como objeto as ocupações de escolas nas escolas estaduais em 2016. Segundo o autor, as ocupações são reações “às medidas impostas pelo governo federal, pautaram as discussões políticas nos mais diferentes espaços sociais” e “foram um fenômeno de grande impacto nas lutas pela escola pública, não só pelo alcance que teve esse movimento, mas, também por ser uma tática de luta diferente das tradicionais manifestações dos movimentos sociais”.

A pesquisa sobre as ocupações de escolas levou em conta a sua “conjuntura histórica, as táticas utilizadas, a dinâmica interna, os discursos favoráveis e opositoristas e os resultados da ação dos estudantes” e foi feita com base no materialismo histórico dialético, e a compreensão de educação contida na “pedagogia histórico-crítica”.

⁷⁴RICO, OMAR SÁNCHEZ. **Comunicação midiática e consumo de afetos: Narrativas sobre protestos e ocupações contra a Reorganização Escolar em São Paulo**. São Paulo, 2017. 178. Ver em: <https://tede2.espm.br/bitstream/tede/240/2/OMAR%20ALEJANDRO%20SANCHEZ%20RICO.pdf>. Acesso em 05/09/2023.

Martins⁷⁵ (2020) teve por objetivo compreender o movimento de ocupação de unidades escolares realizado por estudantes contra a “Medida de Reorganização” da rede estadual de ensino que o governo de São Paulo tentou implantar em novembro de 2015. Seu campo empírico foi a ocupação da escola estadual José Lins do Rego e foram suscitados questionamentos sobre se essa mobilização expressou uma luta particular de estudantes secundaristas frente às políticas de educação impostas pelo Estado paulista ou se, de fato, se constituiu na defesa por uma escola pública, gratuita e democrática com participação popular nas decisões administrativas e pedagógicas da escola.

Metodologicamente, Martins (2020) pautou-se no materialismo histórico e dialético como abordagem teórica e metodológica e adotou como procedimentos de pesquisa, a revisão da literatura especializada disponível em teses, dissertações, capítulos de livros e artigos acadêmicos científicos, análise documental como em leis, decretos, relatórios, atas e pautas elaboradas por ocasião da ocupação. Também realizou entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores que participaram do movimento conhecido como primavera secundarista e, à luz do método documentário, analisou registros fotográficos que permitiram apreender a visão de mundo dos sujeitos por meio da análise do *habitus* coletivo.

No curso da investigação, o referido autor identificou que o engajamento coletivo insurgiu ante a crítica à política adotada pelo governo estadual e também se tornou uma forma propositiva ao se aplicar à realidade da escola ocupada os ideais de educação dos sujeitos ali engajados. As imagens fotográficas analisadas são reveladoras da forma como o Estado brasileiro e, aquele em particular, atua em situações de contraponto ou de conflito, não dialogando, mas, por meio da repressão e com apelos judiciais à reivindicações populares, de modo particular, no campo da educação. Ademais constatou:

que o movimento se configurou para além de denúncias, pois, os estudantes e os demais membros da escola José Lins do Rego deram prova de que, a despeito da violência policial ali instaurada, o autoritarismo não é plenamente triunfante. Ele pode desfazer-se sob a forma de resistência de quem constrói, luta e difunde um projeto de sociedade, de educação e de escola para a transformação social. Isso porque, ao discordarem do modelo de educação vigente – opressor e alienante –, as pessoas, em especial os estudantes engajados deram vida a uma práxis educativa coletiva e horizontal. A escola na qual estudavam e trabalhavam ficou identificada como espaço público educativo e a ela foram atribuídos novos significados, tornando aquele um momento histórico na formação da consciência de classe dos sujeitos que

⁷⁵ MARTINS, JONATHAN ALVES. **Engajamento coletivo na Primavera Secundarista: a ocupação da Escola Estadual José Lins do Rego**. Natal, 2020. 109 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

vislumbraram à transformação da realidade por meio de ações coletivas (MARTINS, 2020, p.)

Seu objetivo foi compreender o movimento de ocupação da escola José Lins do Rego pelos estudantes do ensino médio público engajados na primavera secundarista em meio à Medida de Reorganização da rede estadual de ensino implantada pelo governo do estado de São Paulo em 2015, como forma de luta em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade que atenda ao direito subjetivo de educação, como dever do estado e da sociedade brasileira.

Em Santos, (2019) Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba, Minas Gerais Brasil, em Martins, (2020) a ocupação da Escola Estadual José Lins do Rego, em Ribeiro, (2018) a escola escolhida está localizada no centro de São Paulo, em uma região com acesso ao metrô, linhas de ônibus, cinemas, teatro, biblioteca e em frente a uma praça pública, entretanto o nome da escola foi substituído (o nome fictício escola Guimarães Rosa).

Uma das características iniciais dessas pesquisas qualitativas é uma identificação de questões, como problemas graves, que ocorrem com frequência nas escolas ocupadas e são persistentes nas redes públicas de ensino. Como resultado, as condições escolares precárias para os alunos mais vulneráveis contribuíram para o surgimento das ocupações escolares.

Com isso conseguimos identificar a variedade de abordagens sobre o tema, as opções teóricas, a perspectiva dos participantes e a diversidade encontradas, como também constatamos a qual reflexão do pesquisador e da pesquisa e a variedade de abordagens e de métodos na sua elaboração. Tal procedimento nos permitiu tanto nos apropriar de elementos analíticos desenvolvidos por outros pesquisadores Pereira (2017), Fernandes (2017), Almeida (2017), Pinto (2018), Santos (2020), e Santana (2023) e, assim, ampliar nossa capacidade explicativa quanto contribuir com a disputa teórica sobre os sentidos da ação coletiva secundarista, dilatando os horizontes da pesquisa para a Geografia e os movimentos socioespaciais.

Ao inventariar sobre a produção das ocupações escolares, pode-se verificar as escolhas teóricas e metodológicas dos autores, bem como a existência de certas tendências analíticas a serem acompanhadas ou refutadas pelas análises em construção. Nossa compilação demonstra que, apesar de certa heterogeneidade não existe uma perspectiva geográfica e uma leitura desses movimentos socioespaciais/socioterritoriais.

Ainda que existam pesquisas no campo direcionadas a compreender ativismo juvenil e novas configurações de mobilizações das ocupações de escola no Brasil, nenhuma investigação

se propôs a interpretar como movimento socioespacial, assim como não mapeou o movimento de forma nacional e por estados identificando as especificações espaciais e territoriais desses movimentos, por isso, a relevância de nosso estudo ao tratar as ocupações na interpretação de movimento socioespacial e ao mesmo tempo apresentar uma interpretação geográfica.

Ao realizar uma análise transversal em relação ao nosso estudo, podemos identificar em tais trabalhos elementos de relevância para a interpretação da produção das demandas das ocupações. Devido a pluralidade de experiências em diferentes instituições ocupadas de vários estados do Brasil, é possível encontrar certa diversidade de estudos, conferindo diferentes recortes empíricos as pesquisas iniciadas (após a primeira experiência de São Paulo, em 2015).

2.4 Uma área de investigação: diversas interpretações do mesmo fenômeno.

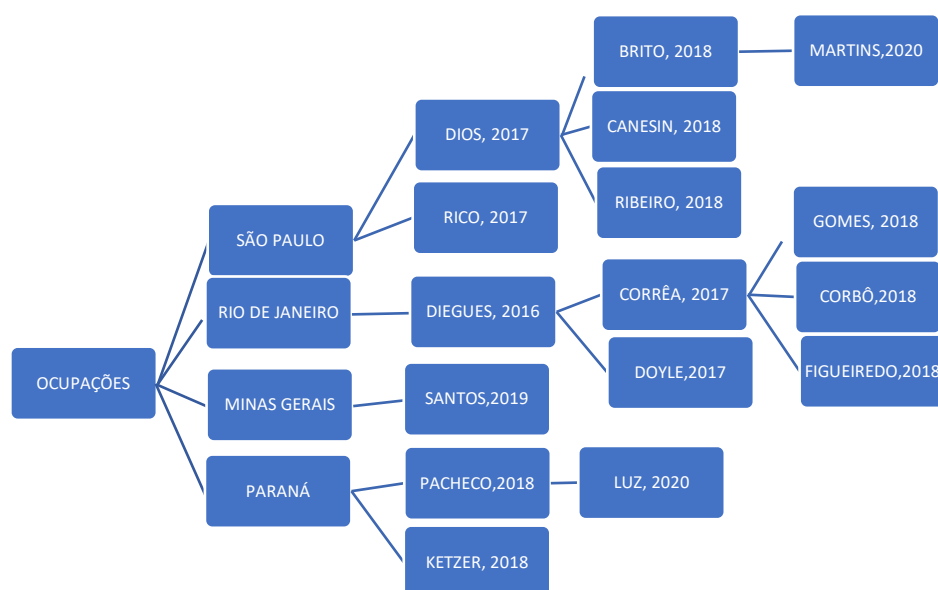
Apresentamos uma ampla diversidade de investigações que visamos demonstrar como nosso objeto de estudo, as ocupações escolares, foram abordado ao longo de diferentes períodos por diversos autores, áreas de conhecimento e programas de pós-graduação.

Considerando a existência de múltiplas interpretações, reconhecemos que não abarcamos todas as leituras possíveis, compreendendo que há outras abordagens que não estão incluídas em nosso estudo, assim como não temos a intenção de expor todas as produções a respeito das ocupações escolares.

Desta forma, conforme as análises realizadas por universidades e pesquisadores, configura-se um domínio de investigações, uma área de pesquisa disponível para diferentes interpretações sobre essas especificações, com potencial para promover avanços no âmbito educacional e nas políticas públicas de educação. Isso deve-se ao fato de os sujeitos envolvidos terem sido testemunhas dessas ocupações, as quais emergiram como uma evidência a um estado de coisas e às condições sociais e econômicas das realidades escolares, que evidenciaram um amplo descontentamento.

Portanto, entre as dissertações, aqueles que elegeram as ocupações em São Paulo foram: Dios, (2017), Rico, (2017), Brito, (2018), Canesin, (2018) e Ribeiro, por fim, Martins, (2019). No Rio de Janeiro, Diegues, (2016), Correa, (2017), Doyle, (2017), Gomes, (2018), Corbô e Figueiredo, (2018). Em Minas Gerais, Santos, (2019). No Paraná, Pacheco, (2018), Ketzer, (2018) e Luz, (2020).

Figura 2-Organograma das pesquisas sobre ocupações escolares



Fonte: organização do autor

Em termos de abordagem teórica, as análises do Estado de São Paulo, Dios, (2017), utiliza Manuel Castells (2013) para buscar entender o movimento dos secundaristas. Em Brito, (2018) o arcabouço teórico refere-se à abordagem coletivista, constituída a partir das teses de autores como Pierre- Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin e Georges Gurvitch. Já Ribeiro (2018) utilizou Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), autores que estão vinculados ao fundamento teórico da Psicologia Sócio-Histórica. Martins (2020) fundamentou-se no materialismo histórico e dialético como abordagem teórica e metodológica. São pesquisas com abordagens teóricas diversificadas e que além desse repertório, utilizam metodologias com base em entrevistas.

Nesses mesmos termos, sobre as abordagens teórico-metodológicas quanto aos estudos sobre ocupações escolares no Rio de Janeiro, Diegues (2016) apresentou um estudo de caso com base em uma pesquisa etnográfica participativa, sendo o referencial conceitual baseado nos conceitos de subjetividade, subjetividade pós-mídia, território existencial, devir e agenciamento coletivo de Deleuze e Guattari; subjetividade e subjetividade pós-mídia de Guattari em Caosmose; multidão e trabalho imaterial, de Antônio Negri e Michael Hardt e Lazzarato, entre outros, além da bibliografia da área – Henri Jenkins, Pierre Levy, Derrick de Kerchove, Howard Reihngold, Henrique Antoun. Corrêa (2017) utilizou como metodologia a

biográfica de jovens com base em Goldenberg (1999) e a história oral em Thompson. Em Doyle (2017) o referencial teórico inclui autores reagrupados sob a categoria da pedagogia crítica, assim como outros incluídos na categoria competência em informação (CoInfo), além dos que contribuem com visões sobre as teorias críticas e o conceito de regime de informação. É uma abordagem qualitativa que selecionou um conjunto metodológico composto de observação inspirada no método etnográfico, de pesquisa bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas. Figueiredo (2018) utiliza-se de Gohn (2015), Zibas (2018), Bourdieu (2010), (2012) com uma metodologia da etnografia com base em Geertz (1989). Diegues (2016), Doyle (2017) e Figueiredo (2018) utilizam da mesma abordagem etnográfica e todos se inserem em uma abordagem qualitativa.

No estudo de Santos (2019), foram examinadas as vozes de alunos que participaram de uma ocupação escolar no estado de Minas Gerais por meio do método da História Oral. Trabalhou com os conceitos de juventudes e uma reflexão acerca da condição juvenil brasileira e ituiutabana, com o protagonismo frente ao movimento estudantil e a relação dos jovens com o ensino médio. Foram entrevistados estudantes que participaram da ocupação a partir de um questionário semiestruturado. As entrevistas foram feitas de acordo com a perspectiva da História Oral temática, com projeções analíticas de acordo com a perspectiva de Bom Meihy (2013), Clandinin e Connelly (2011), Benjamin (1993).

Nos estudos que abordam as ocupações no Estado do Paraná, para Pacheco (2018) o escopo de análise é restrito a estudantes secundaristas jovens da rede pública de ensino; utiliza entrevistas “ao todo foram três entrevistas” (PACHECO, 2018, p.24) com “alunos que participaram ativamente das ocupações e trazem, de forma detalhada, como foi sua experiência”, estas entrevistas foram realizadas logo após as ocupações, em novembro de 2016. O sentido da experiência – vivida e percebida, recuperado por Thompson (1981). Adotou a perspectiva de Bourdieu (1984) para tratar da juventude organizada como um ator social na disputa de recursos na sociedade.

Para Ketzer (2018) a base teórica está alicerçada em torno das discussões sobre movimentos sociais em rede, o cenário nos leva a compreender a mobilização estudantil enquanto um movimento social em rede, concebido por Castells (2013), outra perspectiva nesse contexto é considerar que os movimentos sociais são fontes de produção de saberes (GOHN, 2011) processos comunicativos construídos nesse contexto de participação como educativos, abordagem que emerge principalmente a partir de Kaplún (2002), Peruzzo (2000) e Soares (2011), e educação voltada para o exercício da cidadania e emancipação dos sujeitos, tal como

defendia Freire (1981), Peruzzo (2000), diferentes metodologias, uma abordagem transmetodológica, como trabalha Maldonado (2015), pesquisa exploratória, a realização de entrevistas semiestruturadas com dois estudantes que participaram do movimento em cada estado que faz parte da pesquisa e a observação online-sistemática nas páginas do Facebook das escolas ocupadas por esses respectivos estudantes entrevistados e entrevistadas (Ketzer, 2018, p. 19). Os procedimentos empíricos estão baseados em três categorias de análise: contranarrativas sobre a ocupação na escola, contranarrativas sobre a mídia e contranarrativas sobre a educação pública.

Luz (2020) utiliza para uma análise teórica sobre sociedade teorias críticas (LUZ, 2020, p.9). Dedicou-se ao estudo de três teorias e seus principais representantes: teoria do “sistema de ensino como violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE)” segundo Louis Althusser e a “Pedagogia HistóricoCrítica” cunhada por Demerval Saviani. As suas fontes para registrar as ocupações foram: os materiais que ainda estão disponíveis nas redes sociais, relatos de ações dos estudantes e sua versão sobre as ocupações; documentários; dados retirados da imprensa (jornais, telejornais e revistas) com reportagens sobre o período, além de artigos e textos científicos que trataram do tema. A análise e a compreensão das teorias educacionais foram fundamentais para embasar sua escolha teórica pela abordagem da "Pedagogia Histórico-Crítica".

A análise desses materiais, além de nos trazer uma base para as nossas interpretações e, observadas, guardadas e respeitadas as diferenças entre níveis de análise científicas pelas diversas ciências que abordam as ocupações, permite-nos a identificação de certas especificações nas caracterizações que foram produzidas. Além disso, essa perspectiva nos possibilita contemplar as lacunas existentes nas pesquisas, ou seja, aquilo que ainda não foi abordado de acordo com o conhecimento atualmente disponível.

Pelas dificuldades e abrangências dos fenômenos podemos identificar que as pesquisas se dedicam a estudos de caso que, via de regra, não se esgotam em si mesmos buscando a abrangência do fenômeno em outras escalas, como nacional, regional-latino americano- e até mesmo global com a presença de manifestações de rua em outras partes do mundo. Em linhas gerais, os trabalhos consistem em relatos descritivos e analíticos, nos quais a ênfase textual reside na descrição das dinâmicas internas de ocupação de uma escola específica ou daqueles fenômenos que são consideradas comuns a todos. Do mesmo modo, os estudos alertam sobre o

erro de cair em generalizações falsas, devido a riqueza de detalhes de cada ocupação, o que em nosso estudo, também levamos em conta.

No âmbito do contexto nacional, as pesquisas também visam estabelecer uma relação com os eventos ocorridos em 2013⁷⁶, devido à sua proximidade temporal. Dessa forma, tende-se a associar essas manifestações de 2013 como uma possível influência direta sobre as ocupações. Caso haja pontos de convergência, e acreditamos que existam, estes se encontram na juventude dos participantes em 2015-16, em formas de manifestações de rua que antederam as ocupações e o uso de redes sociais para a mobilização e se assemelham com as ocupações na questão da diversidade de indivíduos estudantes secundaristas.

No entanto, as semelhanças se limitam a esses aspectos. Se há uma característica capaz de definir as manifestações de rua de 2013 em uma flagrante fragmentação discursiva isso não ocorre com as ocupações, pois o discurso das ocupações é especificamente direcionado, guardadas as particularizações locais, além de terem pautado a educação pública, foram contrárias as políticas de educação em nível federal e estadual.

Portanto, se há possíveis linhas de comparações com os eventos de 2013, há também distinções fundamentais. As ocupações também foram manifestações que contaram com grande número de indivíduos, entretanto, majoritariamente secundarista, e também organizadas em certa medida pelas redes sociais, páginas do *facebook* principalmente, assim como os de 2013. Porém, os conteúdos não versavam sobre corrupção, saúde, segurança e descrença nos partidos políticos. Diferentemente de 2013, em 2015-16 com as ocupações havia um discurso articulado

⁷⁶ As manifestações consecutivas de junho de 2013 foram históricas na política brasileira, constituindo as mais significativas do período pós-redemocratização. Iniciadas por protestos sobre o aumento de R\$ 0,20 nas tarifas de ônibus, trens e metrô de São Paulo, as reivindicações rapidamente se expandiram, surgindo novas demandas e participantes e fica conhecida como “jornadas de junho”. Concordamos com Souza e Diniz (2021, p. 6) que o movimento lançado em junho de 2013, embora tenha suas origens nos primeiros atos relacionados ao aumento das tarifas do transporte público em 2012, abrange as manifestações ocorridas entre 6 e 21 de junho de 2013. Para conveniência, este período é dividido em duas fases. Isso deve uma transformação radical do perfil das manifestações, personificada em seus agentes políticos, “a primeira fase dos protestos contava com um público majoritariamente jovem, não-branco, estudante e de baixa renda; já na segunda fase, esse cenário foi o oposto, mais envelhecido, embranquecido e abastado, podendo ser interpretado como um ensaio para as manifestações de 2015 e 2016, pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff” (2021, p.6). Após uma década dessas manifestações, é possível afirmar que elas marcaram o acirramento da luta de classes pelo poder no Brasil, com uma vitória da extrema direita, simbolizada pelo bolsonarismo, e por agendas conservadoras nas esferas culturais e educacionais. De junho de 2013 à extrema direita representada pelo bolsonarismo: a relação entre os rumos políticos do Brasil e as redes sociais. Vitoria Teixeira de Souza e Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz 2021. X jornada internacional de políticas públicas.

principalmente com a defesa da educação pública, que construía equivalências nos diferentes Estados, e ao mesmo tempo guardava suas especificidades locais.

Os movimentos estudantis de São Paulo e de todo o Brasil tiveram grande influência de movimentos internacionais com características muito próprias, concernentes com as formas de comunicação das novas gerações (Figueiredo, 2018, p. 13). Vale notar também nos estudos uma clara tendência de influências no ambiente latino-americano, com as ocupações chilenas em anos anteriores, até as ocupações na Argentina sendo um indicativo, servindo de inspiração para que os estudantes ocupassem escolas em São Paulo e em outros estados do Brasil. Da mesma forma, é possível observar que outros estados do Brasil foram influenciados diretamente pelos secundaristas de São Paulo (2015), o que resultou em um aumento significativo dos movimentos de ocupação de escolas em 2016.

Depois de examinar as pesquisas, que incluem uma quantidade específica de trabalhos acadêmicos, tanto de dissertações quanto de teses, podemos ressaltar que os estudos já consolidaram temas relacionados ao campo das ocupações escolares. O que queremos dizer é que existe um conjunto de elementos concretos que desempenham um papel significativo na compreensão desses movimentos, os quais são envolvidos nas características a seguir;

-As ocupações são consideradas um movimento inovador devido à estratégia desenvolvida e ao número significativo de escolas envolvidas. A maioria dos estudos destaca a importância da mobilização para a ocupação de escolas, e as ocupações em si, a sua estrutura e organização, como uma das novas manifestações de engajamento político-civil nos movimentos sociais e juvenis, colocando o movimento no contexto dos novos movimentos sociais.

- As pesquisas revelam conexão entre o movimento de 2015, como também as influências de 2013, e outras ocupações escolares ocorridas em 2016. Além disso, explora a justificativa motivacional para as ocupações escolares examinando a atmosfera social no Brasil e internacional, particularmente em relação aos movimentos socioespaciais e socioterritoriais, assim, há pesquisadores que se dedicaram a incluir as características do estudo dentro do contexto mais amplo da geopolítica da indignação em escala global.

- As pesquisas também enfatizaram diversas maneiras pelas quais as ocupações escolares se manifestam como experiências de aprendizado de alto nível para os indivíduos envolvidos. Os textos enfatizam a relevância da participação de atores políticos independentes, bem como o papel das escolas como locais de conflito, caracterizados por diferentes repertórios de ação e formas de mobilização que foram renovadas por meio das ocupações. Estas

características são consideradas inovadoras na política contemporânea, sendo as ocupações de escola um exemplo autêntico.

- Denúncia aos ataques sofridos pela educação pública principalmente em 2015, as formas de precarizações, contra o fechamento de escolas em São Paulo em outros estados como no Paraná e Rio de Janeiro e Minas Gerais; contra a PEC 41 em 2016. Por outro lado, é possível observar uma tendência ao abuso da novidade histórica, na qual os elementos de ruptura são exagerados e as relações de continuidade entre diferentes momentos, episódios e modelos do movimento estudantil do país são subestimados.

Com base nas lacunas identificáveis, é possível afirmar que este campo de estudo ainda oferece potencial para futuras pesquisas em diversas áreas do conhecimento, em outros estados do Brasil como em outras regiões, devido não só à sua relevância e magnitude no contexto dos movimentos sociais estudantis, como também, por colocar em evidência os problemas da educação pública, assim como, pelo desdobramento das ocupações e por seus resultados, é desejável que isso ocorra.

No entanto, é necessário considerar que, com o passar do tempo, os vínculos com os indivíduos que participaram das ocupações se deterioram progressivamente. Portanto, achamos este caminho que não seria tão produtivo. Dessa forma, a utilização dos estudos anteriores, com a intenção de beneficiar-se das entrevistas realizadas pelos pesquisadores, constitui uma abordagem metodológica viável.

Entretanto, podem ser viáveis análises comparativas adicionais entre os estados, cidades, experiências históricas, países, ou reinterpretações de trabalhos anteriores realizados, apresentando novas conclusões ou mesmo refutando as existentes. Em suma, existe um panorama de possibilidades, embora não seja totalmente abrangente devido à natureza efêmera das ações.

Por fim, a insuficiência de estudos em diversos estados ainda é evidente, o que é plausível para pesquisas futuras que devem abranger as ocupações escolares em outras localidades do Brasil.

O objetivo aqui foi apresentar os estudos sobre as ocupações, as áreas em que foram realizadas, em que universidades, os indivíduos que realizaram esses estudos e as interpretações que surgiram das ocupações escolares.

Após realizarmos as interpretações dos estudos sobre as ocupações, passaremos para a próxima seção, onde realizaremos uma análise fundamentada na Geografia, integrando esses conhecimentos dentro dessa tradição teórica.

A deseducação é bem mais do que um ato de formar exércitos de serviços, é uma forma da elite transferir as nossas chances de existências prósperas para os seus herdeiros. É uma maneira sórdida dos endinheirados nos roubar, sem uso de pistolas e sem o anúncio de um assalto (Taddeo, 2016)

Os movimentos socioespaciais são formas de mobilização social. Sua espacialidade está vinculada à sua capacidade de gerir determinadas demandas no âmbito de um determinado espaço [...] (Pedon, 2013, p. 186).

Movimento socioespacial é um conceito amplo porque está relacionado diretamente à complexidade do conceito de espaço [...]. Assim, os movimentos socioespaciais [...] são aqueles que produzem consomem e/ou transformam o espaço e, conseqüentemente, as relações socioespaciais através de sua luta, resistência e sua própria existência (Sobreiro, 2016 p.98).

CAPÍTULO 3 - UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES

Nesta seção, buscaremos elaborar uma abordagem geográfica sobre os movimentos de ocupação. Após a criação de um território escolar empresarial e a apresentação das pesquisas sobre as ocupações escolares, nosso objetivo nesta seção é considerar essas ocupações como movimentos socioespaciais e socioterritoriais.

Apresentaremos, assim, a origem deste conceito e sua conexão com a Geografia, investigaremos a gênese dos movimentos, as ruas e espaços ocupados pelos estudantes, assim como apresentaremos o mapeamento característicos desses movimentos no território brasileiro em 2015-2016, e os diferentes movimentos, em São Paulo, no Paraná, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais.

Nesta parte também está nossa tendência em valorizar o território das ocupações em nossas interpretações, como também o tempo decorrente dessas experiências é extremamente rico em significado e é valorizado por nós. Além disso, é imperativo considerar que o ambiente escolar também constituiu um período social suplementar de contestação, o que, por sua vez, enriqueceu o movimento estudantil secundário com uma continuidade.

Assim, nesta seção fazemos a apresentação do no nosso entendimento do espaço escolar, como um instrumento de luta e sobrevivência do movimento de ocupações, simbolizando a manifestação do movimento de ocupação, que não apenas ampliou as oportunidades para os indivíduos se engajarem na luta e na resistência, mas também dinamizou uma nova dinâmica nesses espaços.

Portanto, produziram seu espaço e, nele, estabelecerem suas relações sociais, formas de organização, protesto e resistência, fomentaram o movimento do espaço social e edificaram um território.

3.1. Movimento Socioespacial dos estudantes

Podemos destacar que as ocupações, lócus da atuação dos estudantes, foram uma tática de luta contra as políticas neoliberais na educação e dando ao conceito de espaço escolar uma

posição estratégica enquanto território de resistência. Portanto, partimos dos conceitos de espaço e território e das reflexões sobre os movimentos de ocupação, bem como da teoria da produção do espaço, para apresentar um modelo explicativo eminentemente geográfico onde defendemos sobre a necessidade de se pontuar que o movimento dos secundaristas em 2015 deve ser encarado como movimento socioespacial⁷⁷.

O debate acadêmico sobre os movimentos socioespaciais e socioterritoriais tem sido objeto de estudo há três décadas, por meio de uma variedade de pesquisas conduzidas por estudiosos e estudiosas, abordagem essa adotada pela Geografia para analisar os movimentos sociais. Os estudos teóricos sobre os movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais podem ser observados, por exemplo, em Fernandes, (2020); Halvorsen, Fernandes e Torres, (2019); Fernandes e Welch, (2019); Halvorsen, (2019), Fernandes, (2000); Fernandes (2005), Torres, (2016); Torres, (2017). Esses estudos são considerados como fontes de referência para uma interação com uma experiência geográfica no contexto das pesquisas sobre os movimentos socioespaciais.

A origem dos conceitos de movimentos socioespaciais e socioterritoriais é das pesquisas realizadas desde a década de 1990 pelo professor Bernardo Mançano Fernandes e o professor Jean Yves Martin da Université Michel de Montaigne/Bordeaux III. As reflexões realizadas sobre as pesquisas do professor Bernardo e Jean Yves resultaram em artigos que inauguraram o processo de construção conceitual de movimentos socioespaciais e socioterritoriais (Fernandes, 1996; Martin, 1997; Fernandes, 2000a; Fernandes 2000b; Martin, 2001; Fernandes & Martin, 2004)

⁷⁷ Os conceitos de movimento socioespacial é uma construção teórica que busca pensar as dimensões geográficas das ações e das relações construídas pelos movimentos sociais, realizando o esforço de reconceitualizá-los a partir de uma leitura dos processos geográficos. De acordo com essa abordagem, todos os movimentos são socioespaciais, pois para todos o espaço é essencial, não existem movimentos sociais sem espaço, assim como todos eles produzem algum tipo de espaço. Alguns movimentos além de socioespaciais são também socioterritoriais, uma vez que possuem o território como trunfo, como razão de suas existências (FERNANDES, 2005). Para compreender melhor esses conceitos ver: FERNANDES, B. M. Movimento social como categoria geográfica. Revista Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 59-85, 2000. FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos. Revista Nera, Presidente Prudente, ano. 08, n. 06, p. 24-34, 2005. HALVORSEN, S.; FERNANDES, B. M.; TORRES, F. Mobilizing Territory: socioterritorial movements in comparative perspective. Annals of The American Association Of Geographers, [S.L.], v. 109, n. 5, p. 1454-1470, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24694452.2018.1549973>. MARTIN, J. Y. Geograficidade dos movimentos socioespaciais. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, v. 1, n. 19-20, p. 26-41, 1997. PEDON, N. **Geografia e movimentos sociais**: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

Nosso percurso inclui esse referencial como base de análise sobre as formas dos movimentos que ocorreram nas redes de ensino, assim como as configurações das ocupações e seus diversos grupos sociais que estavam incluídos, as interações formais e informais na construção de territorialidades e espacialidades específicas, o que tem contribuído para a inserção dos secundaristas nesta categorização geográfica de um novo sujeito socioespacial e socioterritorial, capaz de questionar e rever políticas públicas na esfera estadual.

São essas relações entre movimentos socioespaciais com as ocupações que nos interessam para analisar a produção de espaços, especialmente o escolar em territórios de denúncia e seus processos geográficos: espacialização, espacialidade, territorialização, desterritorialização e reterritorialização, (multi)territorialidades.

O nosso ponto de partida inclui esse referencial para ampliar o conceito de movimento socioespacial, principalmente relacionados com a educação, reafirmando a importância da Geografia no olhar sobre os movimentos dos estudantes e em particular aqueles que ocorreram nas redes públicas dos Estados, propondo uma análise do movimento socioespacial/socioterritorial e as formas dos movimentos que ocorreram nestas redes públicas de ensino (SP, PR, RJ).

Os movimentos de ocupação incluem o espaço escolar como um componente inseparável dos movimentos. Portanto, são movimentos que utilizaram desse espaço para a justificação do mesmo, como forma de existência do movimento secundarista. Sem o espaço, e neste caso falamos do espaço escolar, esses movimentos teriam chamado tanto a atenção da opinião pública?

O espaço escolar, ocupado, portanto território, repleto de formas de poder, exalando relações de forças em suas paredes, em um território de denúncias como evidenciamos, não só é o componente inovador dessa luta, como também é uma luta com um espaço e, assim um território, defendemos que além disso se trata de um arranjo próprio, uma forma de organização no espaço da escola, como uma estratégia de luta, que sem a sua configuração, sem essa territorialização que assumiu em seu “desenho” uma resistência teria tido menos êxitos, com menos organização, e, sem a quantidade de escolas que foram ocupadas.

As ocupações foram um espaço e deram a esse espaço uma forma específica. Portanto, se trata de um movimento territorialista. Usou-se o espaço escolar como luta através das ocupações e justificou a luta com esse espaço, entretanto, não é só isso, trata-se de ocupado, o espaço escolar, ganha o caráter de um território de denúncias, que organizado, territorializando-

se nos espaços escolares, forneceu uma energia a mais na luta fortificando o movimento. Um mecanismo que promoveu uma interligação entre as ocupações, resultando em um aumento do número de ocupações.

Assim sendo, falamos que as ocupações são um movimento socioespacial. Aqui veremos as formas antecedentes que caracterizaram essas ocupações. Nesta seção do capítulo, empreenderemos a tarefa de elaborar um ensaio acerca das ocupações escolares.

Considerando esse objetivo, pode-se indicar que as fotografias possibilitam uma experiência sobre o surgimento dos fenômenos aqui retratados. Dedicamos esta seção à apresentação e análises das fotografias selecionadas. Para o desenvolvimento desta parte “capturamos” de diversas fontes, como dissertações, teses, internet, sites e participantes, fotografias que nos remetem às ocupações. Nesse sentido, nosso objetivo é reconstruir como se deram as lutas dos secundaristas até as ocupações de escolas e encarar esses movimentos como socioespaciais/socioterritoriais.

De acordo com Moreira (2018), é possível afirmar que uma organização de qualquer luta está intrinsecamente ligada ao espaço e ao território. As mobilizações de ordem espacial são de importância crescente no cenário nacional. Portanto, podemos dizer, assim como Medeiros, Jonas (2019), que no mundo atual, a ocupação é uma forma coletiva de grande destaque nos movimentos sociais e que teve grande repercussões no Brasil no biênio 2015-2016.

Os protestos surgidos em 2011 ocorreram em escala global (Melo, Januário & Medeiros, 2019), as manifestações que ocorreram em praças e ruas de todo o mundo em 2011 introduziram novas questões a serem exploradas no pensamento crítico, particularmente sobre espaço e território. Devido à sua proximidade temporal e à atmosfera de protesto e revolta que esses movimentos geraram do contexto nacional, é frequente observar uma associação entre eles e as influências dos eventos ocorridos em junho de 2013, bem como das ocupações escolares ocorridas entre 2015 e 2016. Entretanto, guardadas as influências, achamos que esses movimentos também possuem grandes diferenças.

Desses protestos, se podemos destacar alguma semelhança com a “primavera árabe”, reside em revoltas e manifestações onde o poder da população em manifestações de rua foi decisivo para derrubada do poder. Os indignados espanhóis também lotaram as ruas contra o desemprego e a desigualdade crescente. Também o *Occupy Wall Street* logo se alastrou pelas

principais cidades norte-americanas e outras metrópoles mundiais onde o alvo dos rebeldes foram a especulação financeira e as políticas neoliberais, responsabilizadas pela crise de 2008⁷⁸.

Se em 2013 a rua voltaria a ser um espaço de crítica da sociedade brasileira que atravessaria, nos próximos anos, problemas ainda maiores (Singer, 2013), 2015 e 2016 são instituições de ensino público que foram ocupadas pelos estudantes do ensino médio, que assumiram grande influência sobre os meios de comunicação e estabeleceram um território caracterizado por assembleias, denúncias e resistências, conforme anteriormente destacado por nós.

Entretanto, deve-se enfatizar que as ocupações escolares não precisam da reafirmação desses movimentos para criar ocupações; além disso, eles não determinaram se as escolas seriam ou não ocupadas. Simultaneamente, não somos capazes de afirmar que as ocupações não iriam ocorrer sem esses movimentos internacionais e nacionais com a sua influência.

Contudo, já assinalamos que o território escolar vem se avolumando de contradições. E que por sua natureza conflitiva de disputa, não é de se espantar que outros movimentos ocorram. Possivelmente, uma influência sobre esses acontecimentos nos movimentos de ocupação está relacionada à atmosfera social de inquietação. Essa afirmação está em consonância com o contexto das instituições escolares, uma vez que o conflito é uma característica proeminente nesses ambientes, uma vez que uma escola é um espaço propício para a materialização de disputas, pois envolve interesses econômicos, políticos e de dominação. Neste sentido, não é necessário obter autorização de outros movimentos, uma vez que a educação e as escolas já abrigam contradições insolúveis em seus espaços, conferindo-lhes sua própria autoridade para projetar mudanças⁷⁹.

No entanto, ao identificar as escolas como portadoras de movimentos de ocupações por possuir características de precarização, não estamos nos referindo a elas como instâncias isoladas da sociedade juntamente com seus indivíduos, mas buscamos uma relativização do impacto desses movimentos sociais de escalas nacionais e internacionais na composição destes movimentos. Portanto, não negamos essas escalas de influências, somente buscamos pontuar mais especificamente em quais formas nas ocupações podemos encontrar paralelos com esses movimentos.

⁷⁸ David Harvey et al. *Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2012.

⁷⁹ Ver nosso debate sobre as escolas.

A juventude é caracterizada como uma força motriz por trás desses movimentos, enquanto a rua é notavelmente ocupada por indivíduos engajados em protestos, e as redes sociais desempenharam um papel aliado nesses processos. Identificamos que se existe uma analogia ela pode ser encontrada na juventude, mas também, se houver uma relação, é possível identificá-la através das redes sociais⁸⁰. Características de junho de 2013 que se repetem nas ocupações, a falta de mediadores e de lideranças, “ainda que haja uma organização e divisão interna de tarefas onde apenas alguns estudantes têm a atribuição de se comunicar com a imprensa, dar entrevistas etc.” (Gohn, 2019, p. 2017). Achamos que as semelhanças são limitadas até esse ponto.

Portanto, evidenciados os possíveis paralelos, as diferenças emergem, a proposta inovadora de protestar por meio da ocupação de escolas, estabelecendo espaços para manter as ocupações e, assim, influenciar outras instituições educacionais. Por mais que já tenham existido antes de 2015-2016 ocupações de escolas, nunca na história brasileira tivemos essa quantidade de escolas ocupadas. Isso resultou em um aumento significativo do número de escolas ocupadas, tornando-se um território de atuação dos estudantes. Por mais que exista o movimento estudantil protagonizando momentos notáveis em nossa história ele nunca teve essa conjuntura.

A participação política dos estudantes na história de nosso país tem sido vista quase sempre como fenômeno secundário (Junior⁸¹, 1982, p.7). Apesar disso, é nosso dever lembrar que o movimento estudantil como destaca Gohn (2019) sempre esteve presente em momentos cruciais da nossa história. É frequente que os estudantes assumam um papel de destaque em momentos históricos de relevância, assim como nas ocupações, portanto, uma apresentação concisa da história dos movimentos estudantis do Brasil contemporâneo pode ser considerada uma introdução adequada para o a reflexão em questão.

O movimento estudantil, em sua essência, apresenta características específicas que o definem como um movimento social. Portanto, abordaremos primeiramente o movimento estudantil de forma geral e, posteriormente, o movimento estudantil secundarista. Viana & Lima⁸² (2021) serão as bases pra essa discussão, uma vez que os fundamentos anunciados foram apresentados anteriormente para explicar tal atitude.

⁸⁰ Uma das principais particularidades desses novos movimentos “globalizados” é o uso das mídias sociais e de comunicação (Figueiredo, 2018, p. 17).

⁸¹ JUNIOR, MENDES ANTONIO. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo, brasiliense, 1982.

⁸² VIANA, NILDO & LIMA, RENAN. **A especificidade do movimento estudantil secundarista**. Movimentos Sociais. Vol. 06, num. 09, 202.

Sobre movimentos sociais em geral, “os movimentos sociais são mobilizações de grupos sociais, que produzem senso de pertencimento e objetivos gerados por insatisfação social (demandas, necessidades, interesses, etc.) com determinada situação social” (Viana, 2016⁸³a, p. 48). Portanto, para o autor, de uma forma geral, os movimentos sociais são caracterizados como mobilizações de grupos sociais que surgem como resultado de uma insatisfação social, buscando promover um senso de pertencimento e estabelecer objetivos coletivos.

Do mesmo modo, sobre a especificidade dos estudantes enquanto movimento social específico, “um movimento social específico tem sua especificidade oriunda de qual é o grupo social de base, qual sua situação e insatisfação, e, por conseguinte, quais são seus objetivos, senso de pertencimento e formas de mobilização” (Viana, 2016b⁸⁴, p. 152 - 153). Portanto, um movimento social específico adquire sua singularidade a partir da identificação de seu grupo social de base, de sua situação e insatisfação, bem como de seus objetivos, senso de pertencimento e estratégias de mobilização. Logo, cada movimento social específico possui suas próprias características específicas (Viana, 2016b).

Temos que “a definição mais comum dada sobre movimento estudantil é a de um movimento social da área de educação em que os integrantes são os estudantes” (Conceição⁸⁵, 2020, p. 77), além disso podemos dizer que:

O movimento estudantil é um movimento social e, portanto, possui as características definidoras do mesmo. O movimento estudantil é o movimento de um grupo social e este é formado por estudantes. Estes formam um grupo social por sua condição estudantil, sendo um grupo situacional (o que o diferencia dos grupos culturais, unidos por uma causa, ou os grupos corporais, unidos por semelhanças físicas). A situação social dos estudantes é geradora de diversas formas de insatisfação, especialmente com as instituições educacionais que geram todo um processo de violência disciplinar e cultural, além das carências educacionais e institucionais que atingem os estudantes. Como os estudantes formam um grupo social policlassista, não se limitam a questões especificamente estudantis, há outras situações específicas de cada subgrupo que geram outras formas de insatisfação. Quando essa insatisfação é acompanhada por um senso de pertencimento e determinados objetivos, que geram união, organização e consciência, temos o movimento estudantil (Viana, 2016b, p. 12-3).

Primeiramente, é necessário compreender a particularidade do grupo social fundamental do movimento estudantil, uma vez que os estudantes são resultantes da estrutura da sociedade

⁸³ VIANA, Nildo. **Os Movimentos Sociais**. Curitiba: Prismas, 2016^a.

⁸⁴ VIANA, Nildo. **Movimentos Sociais: Unidade e Diversidade**. Revista Café com Sociologia. V. 5, nº 3, 2016b.

⁸⁵ CONCEIÇÃO, Marcus Vinicius. **Reflexões sobre o Movimento Estudantil e o Maio de 1968**. In: VIANA, Nildo (org.). **Movimento Estudantil em Foco**. Goiânia: Edições Redelp; NEMOS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, 2020.

contemporânea. Embora existam outras formas de socialização com alguns aspectos semelhantes, a escola, como vimos, além de ser considerada uma instituição fundamental na sociedade moderna passa por transformações consideráveis em suas funções. Trata-se nesse sentido de nossas interpretações em espaço de disputa, em território empresa.

Nesse sentido, é imprescindível compreender que a condição de estudante é um componente intrínseco da condição juvenil, ou de boa parte dos indivíduos, pois temos que considerar aqueles que sequer tiveram a condição de estar, permanecer e se desenvolver na escola. Do mesmo modo, não consideramos uma instituição escolar como o único contexto relevante para a formação de jovens na sociedade, permitindo a existência de outros ambientes de interação social que desempenham um papel significativo.

Entretanto, a social constituição da juventude é caracterizada principalmente pelo processo de ressocialização e por vários determinantes, sendo o processo educativo o principal determinante deste processo⁸⁶. Portanto, a formação da juventude está intimamente ligada à constituição dos estudantes como grupo social específico na sociedade moderna, bem como ao processo de formação e desenvolvimento das instituições de ensino, da escola nesses processos.

Portanto, a condição de estudante é caracterizada por indivíduos que se encontram matriculado em uma instituição educacional, estabelecendo, assim, um vínculo institucional, e, é de suma importância compreender a natureza e o funcionamento da instituição escolar para uma melhor compreensão dessa condição.

A instituição escolar, enquanto uma construção social, pode ser considerada como uma entidade que enfrenta desafios sob a influência do Estado, encontrando-se em uma posição em que é incumbida de responsabilidades que, por vezes, não consegue efetivamente desempenhar. As escolas para Bourdin⁸⁷ (1996, p. 3) são culturalmente vinculadas a tarefas que estão além de suas capacidades⁸⁸ e essa associação persiste como um elemento recorrente nas expressões utilizadas pelos professores até os dias atuais. Sob a influência de mentiras⁸⁹, os estudantes se

⁸⁶ Ver, “a constituição social da juventude tem como elemento fundamental esse processo de ressocialização e diversas determinações, sendo que o processo de escolarização é a determinação fundamental nesse processo” (VIANA, 2014; VIANA, 2015).

⁸⁷ BOURDIN, JEAN-YVES. **Violência e crise das escolas dos pobres**. Revista pedagógica do SNES (Sindicato Nacional de Ensino Secundário) 1996.

⁸⁸ Ver, em Bourdin, para diminuir as desigualdades, para que isso mude, são necessários movimentos sociais, greves manifestações, revoluções etc, não aulas. A sociedade muda pelas lutas sociais e políticas, pelos movimentos sociais. A escola pode fazer é a produção de jovens instruídos capazes de iniciativa e reflexão crítica. A desigualdade não é uma fatalidade, ela é algo que pode ser mudado pelas iniciativas dos homens, mas as ações que podem mudar essas desigualdades não são da escola.

⁸⁹ Bourdin, (1996) entre as formas culturais de violência que ocorrem nas escolas, destaca-se; quando se avalia os alunos, quando se busca na escola uma igualdade de oportunidades, quando pensamos que a escola é uma

comportam e são motivados a agir de forma mais intensa nas instituições educacionais e quando as falsidades são identificadas, é nesse momento que a violência se volta contra a escola. Por essa razão a violência contra a escola, próprias dos estudantes, é inerente a própria instituição.

Entre as diversas consequências da escola no processo de formação dos jovens, destaca-se a percepção de que a própria condição de estudante pode ser um motivo para uma insatisfação social e conflituosa. Porém, como destaca Viana & Lima (2021, p.13) a insatisfação social que é mais mobilizadora do movimento estudantil não é sua condição estudantil e sim uma situação social específica que lhe acomete em determinados contextos (políticas educacionais, precarização, relações internas na instituição escolar, questões pedagógicas, condições inadequadas de estudo e pesquisa, etc.).

Portanto, destacamos que a principal força motriz por trás das ocupações é exatamente uma insatisfação social específica e ao mesmo tempo parte do problema, visto que as escolas no modo capitalista neoliberal assumem territórios corporativos e desse modo evidenciam todas as contradições e mazelas dessa situação, que os afeta em determinados contextos e por isso se desdobram as ocupações.

Entretanto, se “o movimento estudantil secundarista não é um movimento social específico” as ocupações sim, o que as torna um movimento socioespacial. “Ele é uma ramificação do movimento estudantil, uma subdivisão no seu interior” (Viana & Lima, 2021, p. 26). Concordamos também com os autores que se pode entender como um setor do movimento estudantil, embora seja um tanto inexato, optamos por manter o uso do termo “movimento estudantil secundário de ocupação”, uma vez que a tradição o elegeu (Viana, & Lima, 2021, p.27).

Existe uma justificativa adicional para manter essa designação. Refere-se a uma forma de ver os secundaristas como "submovimento" dentro do contexto do movimento estudantil. Essa característica é uma particularidade do movimento estudantil enquanto movimento social. Ele representa o único movimento social que se divide em submovimentos, nomeadamente o movimento universitário e o movimento secundarista⁹⁰ (Viana & Lima, 2021, p.27).

reprodutora da sociedade, e quando dizemos que quem estudar mais vai conseguir os melhores empregos. Os jovens devem se revoltar contra aqueles que abusaram de sua juventude a respeito de ilusões perdidas. A mentira midiática-política pode não ser levada a sério por adultos instruídos, que tem defesas contra ela, mas quando é a escola que a exerce, sobre seus alunos, é um abuso contra os mais jovens.

⁹⁰ Ver, Viana & Lima sobre os secundaristas (2021, p. 31) “o movimento estudantil secundarista, ou setor secundarista do movimento estudantil, é um submovimento do movimento estudantil, que é caracterizado por ser a mobilização de um setor do grupo estudantil, o dos estudantes secundaristas, que produz senso de pertencimento e objetivos gerados por uma insatisfação social com determinada situação social específica que o atinge”.

A especificidade do movimento secundarista tem uma origem no sistema educacional. Assim, podemos dizer que uma característica distintiva neste contexto em 2015-16 reside nas ocupações, a transformação da escola em território de luta que passou pela apropriação do espaço escolar pelas organizações estudantis. Pelos conflitos dessas situações, como também pelas alianças e relações que nascem das ocupações. Além disso, a organização territorial da escola, da produção de um espaço escolar que serviu como meio de sustentar a luta em curso e gerar resistência entre os alunos através das ocupações.

Ainda ao abordar a história do movimento estudantil de maneira ampla, é possível afirmar que durante as décadas de 1960 e 1970, o movimento estudantil brasileiro desempenhou um papel significativo como um centro de resistência e mobilização social em oposição ao regime ditatorial civil-militar. Organizados em diversas entidades representativas, como os DCEs (Diretórios Centrais Estudantis), as UEEs (Unões Estaduais dos Estudantes) e a UNE (União Nacional dos Estudantes), suas reivindicações, protestos e manifestações influenciaram os rumos da política (CNTE⁹¹). As Lutas estudantis nos anos 60⁹² se deram com protestos contra ditadura militar em 1966-1968 (Junior, 1982, p. 8).

A década de 1970 surge como um período de reavaliação e recuperação do Movimento Estudantil (ME). A tentativa de luta armada foi ineficaz porque, além da repressão que aumentou nos últimos anos, os militantes não estavam preparados para iniciar esse tipo de conflito. Não estavam preparados porque os militantes são pequeno-burgueses e os modelos revolucionários foram transmitidos sem uma análise prévia e profunda da situação brasileira. Durante a década de 1970, a luta pelas liberdades democráticas e pela anistia assumiu o centro das atenções. E manteve-se essa condição até o início da década de 1980 (Santos, 2009)⁹³.

Durante as décadas de 1980 e 1990, os estudantes universitários desempenharam um papel ativo e significativo na esfera política pública, manifestando-se contra o regime militar e participando de movimentos como as Diretas Já em 1984, bem como os protestos conhecidos como "caras-pintadas" nos anos de 1990 (Gohn, 2019, p.209).

⁹¹ Ver: <https://ditaduranuncamais.cnte.org.br/o-papel-do-movimento-estudantil-na-resistencia-a-ditadura/>. Acesso em 03/10/23.

⁹² Ver em Santos (2009, p. 105), “em 1968, o Brasil passou por uma onda de protestos contra a ditadura que teve influências de toda a conjuntura histórico-cultural que pairava sobre o mundo como o “maio francês”, a chamada contracultura, os protestos nos EUA contra a Guerra do Vietnã e a favor do movimento negro, os protestos no Terceiro Mundo contra o imperialismo dos países desenvolvidos etc”.

⁹³ JORDANA DE SOUZA SANTOS. **A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar**. AURORA ano III número 5 – DEZEMBRO DE 2009. ISSN: 1982-8004 www.marilia.unesp.br/aurora.

No âmbito da educação básica, é inegável que nos anos 1990 houve um notável protagonismo no que diz respeito à mobilização no prol da implementação de uma legislação nacional para a área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Gohn, 2019⁹⁴, p.208). Estas lutas não são de origem recente, mas ressurgiram com um novo vigor nesta década, sobretudo provenientes do nível de ensino em que se originaram - o Ensino Médio, protagonizado pelos estudantes do ensino secundário, e não pelos universitários tradicionais (Gohn, 2019, p.214).

É igualmente relevante ressaltar que a conexão entre movimentos sociais e educação possui uma longa história (Gohn, 2019) e uma característica marcante deste século é a disseminação de coletivos independentes, que surgem dentro de instituições educacionais e se organizam em torno de diversas causas ou atividades operacionais (Gohn, 2019, p. 215).

Talvez seja no continente sul-americano, a área de influência notável para as ocupações em 2015 e 2016, pois os chilenos foram às ruas protestar contra o sistema de ensino⁹⁵. Contudo, como antes, é necessário estar atento às similaridades e diferenças⁹⁶. Entre abril e junho de 2006, centenas de milhares de estudantes do ensino médio, conhecidos como Pinguins devido ao seu uniforme escolar branco e preto, se mobilizaram em todo o país para exigir que a educação fosse um direito e não um privilégio. Em 2011, os estudantes universitários, muitos dos quais tinham sido ativistas estudantis na escola envolvidos com o movimento dos Pinguins em 2006, se mobilizaram nos maiores protestos estudantis chilenos na era da transição pós-democrática para exigir uma reforma radical do sistema educacional (Hernandez, 2018), (Gohn, 2019).

Os ecos deste movimento estudantil transformaram com sucesso a agenda da política de educação pública (Hernandez, 2018). Como indica Hernandez (2018) este movimento ao legitimar os protestos políticos, produzindo a mobilização pública devem ser entendidos como elementos cruciais para a construção da democracia e de novas formas de engajamento e cidadania. Registre-se também que os estudantes tiveram esse movimento, principalmente o chileno, como fonte de inspiração (Gohn, 2019, p.49) para as ocupações escolares que

⁹⁴ Ver, GOHN, MARIA DA GLÓRIA. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis, Vozes, 2019.

⁹⁵ É frequente nas pesquisas sobre as ocupações escolares uma identificação de uma conexão entre as ocupações estudantis no Chile e os eventos ocorridos no Brasil durante os anos de 2015 e 2016. Exemplos, Zibas, (2008, p. 202), Borges, (2018, p.26), Figueireido, (2018, p. 16), Doyle, (2017, p. 51).

⁹⁶ Ver, (GOHN, 2019, p.217), “registre-se também que os estudantes tiveram como fonte de inspiração o movimento pela educação ocorrido anos atrás no Chile, tanto na chamada “revolta dos Pinguins” da década de 2000 assim como nas ocupações que vêm ocorrendo na década de 2010, no Chile e na Argentina”.

ocorreram na década de 2010 no Chile, na Argentina e no Brasil. Em Castells (2013), pode-se inferir que a ocupação do espaço constitui uma característica inerente a tais movimentos sociais.

Nas mobilizações ocorridas na década de 2010, ressaltaram-se, especialmente a partir de junho de 2013 (Gohn, 2015), as ações dos jovens, as quais são apontadas como uma das influências dos estudantes do ensino médio nas ocupações, segundo diversas pesquisas. As manifestações dos jovens em 2013 foram uma série de protestos motivados pelo preço da passagem de ônibus que se espalharam pelas principais metrópoles brasileiras e ganharam repercussão nacional em junho de 2013, sendo o movimento considerado o maior das últimas duas décadas, forçando autoridades estaduais e municipais a dialogarem (Gohn, 2019), (Singer, 2013).

Se as manifestações de junho de 2013 podem ser consideradas como um marco para os movimentos sociais no Brasil, de maneira semelhante, as ocupações na área de educação também desempenham esse papel. De fato, é possível identificar vínculos entre esses movimentos e o tópico de discussão pública do campo da educação, abrangendo a Reforma do Ensino Médio, a influência do movimento Escola Sem Partido e a implementação de práticas militares nas instituições de ensino. A hipótese que sustentamos é que essas agendas podem ser interpretadas como estratégias indiretas para conter ou desencorajar as ocupações escolares recentes, por isso, os desdobramentos dessas ocupações tiveram um impacto significativo na educação brasileira até o presente momento.

Se em 2013 as primeiras mobilizações aconteceram em São Paulo, organizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), que realizou a convocatória das manifestações pelas redes sociais virtuais, o que trouxe o povo para rua quase em tempo real, ampliando o número de manifestantes e os locais de protestos e gerando uma enorme visibilidade na mídia e o respectivo impacto político, 2015 com as ocupações em São Paulo, também ocorreram na capital e no interior do Estado e com divulgação de chamadas pelas redes sociais ocorreu a ampliação das ocupações e também geraram grandes impactos políticos.

Ao contrário, se as ruas em 2013 produziram uma diversidade de demandas, muitas vezes conflitivas, que resultaram em situações antagônicas, as ocupações escolares tiveram demandas claras. Se em junho de 2013 existia uma miscelânea de bandeiras e grupos no conjunto mostrando diversas situações, inúmeros protestos paralelos dentro das mesmas passeatas com os mais diferentes e absurdos cartazes, alguns exigindo o fim das regalias para políticos, outros, que no Brasil existia uma ditadura do Partido dos Trabalhadores, “vem pra

rua”, cartaz que virou uma organização de manifestação anos depois, entre outros, as ocupações escolares se referiam à educação e aos seus problemas.

Apesar de as ocupações de escolas em 2015-16, como apontam Melo, Januário e Medeiros (2019, p. 20) possam ser vistas como uma “continuidade indireta desses acontecimentos” e, assim, serem interpretadas à luz de desdobramentos das revoltas em 2013 no Brasil, e como Gohn, (2019, p.48) afirma que “estas manifestações configuraram um novo ciclo político de protestos no Brasil” é importante notar que essas ocupações escolares também apresentam não só diferenças em relação aos movimentos anteriores, mas também particularidades.

Portanto, temos um movimento socioespacial que promoveu atos pelo direito à cidade, pedindo mais subsídios para o sistema de transporte público e menos lucros das empresas que operam o serviço. Reprimido com brutalidade, o movimento agregou uma ampla massa que se mobilizou contra a tentativa de conter os protestos, contra a corrupção e os investimentos que seriam direcionados nos grandes eventos esportivos, dentre eles a Copa do Mundo, (Pinto, 2019, p.18) exigindo mais transparência e participação popular nas estruturas de poder.

No campo das políticas públicas que direta ou indiretamente serviram de pautas para o movimento estudantil destacamos a apresentação do projeto Lei do Senado nº 193 de autoria do Senador Magno Malta, em 2016, conhecido como o programa Escola sem Partido⁹⁷. Ainda no governo de Michel Temer apontamos a aprovação da PEC 241/2016 conhecida como PEC do teto dos gastos, mesmo ano em que é apresentado pelo governo federal a proposta de reforma do ensino médio que foram discutidas também pelas ocupações. A seguir, apresentamos as fotografias que possibilitam a verificação de momentos de protestos protagonizados pelos estudantes.

Fotografia 1- Manifestação dos Estudantes em SP 2016. Protesto dos secundaristas 2016.

⁹⁷ O programa Escola Sem Partido, a PEC/241/2016, a Reforma do Ensino Médio, por se tratar de pautas das ocupações serão tratados de forma aprofundada no próximo capítulo.



Fonte: https://www.wikiwand.com/pt/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016. Acesso em 20/03/2022.

Fotografia 2-Manifestação em Curitiba PR em 2016. Foto de Leandro Taques.



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/10/primavera-secundarista-leva-5-mil-manifestantes-as-ruas-de-curitiba/>. Acesso em 20/03/2022.

Fotografia 3-Manifestação de Rua no Rio de Janeiro em 2016.



Foto:

Tânia Rêgo/ Agência Brasil. Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/alunos-do-ocupa-escola-fazem-manifestacao-no-rio,31366c0be72c6f989164624f82c80aefhgb3jee9.html>. Acesso em 20/03/2022.

Fotografia 4- Estudantes protestam em São Paulo contra a reorganização proposta pelo governo paulista.



Foto:

Alf Ribeiro/Shutterstock. Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1028/o-que-a-ocupacao-das-escolas-revela-sobre-a-autonomia-dos-alunos>. Acesso em 22/03/2022.

As imagens apresentadas fornecem uma representação visual do engajamento dos estudantes na luta. Elas declararam uma insatisfação com uma situação e enfatizaram a necessidade de ter suas demandas atendidas, além disso, é possível identificar que antes das ocupações escolares tivemos movimentos nas ruas, e que as ocupações possuem conexões resultadas decorrentes dessas manifestações. Antes do surgimento das ocupações escolares

temos as ruas, marcadas por manifestações e protestos, portanto, houve uma transição das mobilizações nas ruas para as ocupações de escolas.

As fotografias são de 2016, a fotografia 1- retratam a cidade de São Paulo em um momento de protesto secundarista no ano de 2016 com a rua na região central da capital repleta de estudantes. Na fotografia 2- retrata manifestantes em Curitiba capital do Paraná, com cartazes que chamam a atenção “autonomia e autogestão”, “em defesa da educação”, “fora temer”, “não tem arrego, você tira minha educação e eu tirei seu sossego”. Na fotografia 3- retrata uma manifestação de rua na cidade do Rio de Janeiro com uma frase que chama atenção “educação precarizada, nossa resposta é escola ocupada”. Na fotografia 4- retrata uma manifestação contrária a reorganização das escolas estaduais em 2015 no primeiro grande momento de ocupações de escolas nesse estado, é possível ler “não tem arrego”.

As ruas têm um significado clássico, que remonta ao movimento estudantil de 1968⁹⁸ e aos subsequentes movimentos de mobilização, nas ruas se confrontam poderes, interesses e ideologias, expondo assim os indivíduos. As ruas materializam o espaço como centro de luta, ciclos seguintes de mobilização, reunindo diversos indivíduos e servindo assim como forma democrática de expressão. No entanto, é igualmente suscetível à coerção, a violência policial.

Se o espaço escolar, território, também guarda as características das ruas enquanto interesses e confrontos de poderes, além de ter sido inovação pela quantidade de escolas ocupadas e ter demonstrado falta de previsibilidade teve um impacto significativo, dificultando a coerência intelectual e a capacidade de resposta imediata à apropriação desses espaços. Durante um certo período, essa situação proporcionou uma ajuda aos estudantes do ensino médio, que encontraram nas escolas recursos básicos sobre o controle do espaço escolar que não existem ou existiam nas ruas.

Ademais, é necessário considerar que o espaço escolar também representou um tempo social adicional de luta e que assim acrescentou ao movimento estudantil secundário um *continuum*, um tempo maior de luta e protesto do que os movimentos que apenas saíram às ruas. De fato, o tempo desempenhou um papel significativo nesta continuação prolongada do movimento secundarista, sendo um fator predominante.

⁹⁸ É amplamente conhecido que as ruas são servidas como locais de manifestações e protestos há muito tempo, inclusive antes do ano de 1968. No contexto atual, mencionamos especificamente a relevância desses espaços para ilustrar a participação dos estudantes nesse tipo de atividade.

Compreendemos que, apesar de nossa tendência em valorizar o território das ocupações em nossas interpretações, o tempo decorrente dessas experiências é extremamente rico em significado e também é valorizado por nós. Acreditamos que o tempo social resultante dessas ocupações escolares, além de representarem uma luta maior e mais organizada e assim combativa, também deve evidenciar a possibilidade de realocação do tempo escolar para outras atividades além daquelas realizadas em sala de aula.

Uma moça veio, ontem, do Rio de Janeiro, para dar uma palestra sobre maioridade penal. A gente já teve três palestras sobre maioridade penal. É muito? Não, é pouco! A gente já teve quatro sobre violência contra a mulher e feminismo. É muito? Não, é pouco. Nas discussões sobre o feminismo, homem pode participar, mas jamais pode falar mais do que uma mulher ou tomar a frente, ou interromper. Esse é o grande medo dele lá (governador do Estado), a gente tá recebendo informação aqui! (Aluna da Fernão Dias Paes, para o filme *Acabou a Paz*, 2015). A gente fez debate sobre exploração do trabalho, peça de teatro, coisas que a gente não tem na escola, mas poderia ter... (Aluno da Fernão Dias Paes, para o filme *Acabou a Paz*, 2015). Aqui eu aprendi a melhor linha de política que pode existir, a linha horizontal, (Aluna da Fernão Dias Paes para o filme *Acabou a Paz*, 2015). (Pronzato⁹⁹, 2016 *apud* Dios, 2017, p.28)

Os estudantes secundaristas se serviram do espaço escolar como um instrumento de luta e sobrevivência do movimento, isso ocorre porque as escolas oferecem certos confortos e acesso a recursos básicos de necessidades como água e eletricidade¹⁰⁰. Como resultado, o envolvimento do espaço escolar e das escolas permitiu uma duração mais longa do movimento secundarista e representou uma resistência que até então nunca foi vista¹⁰¹.

Existe uma lógica subjacente aos territórios das ocupações? Compreendemos que esses territórios das ocupações estão intrinsecamente ligados à lógica e ao sistema de coerência dos secundaristas que possibilitaram a consistência do movimento, autorizando, dessa forma, a sua ação. Além disso, representou a manifestação do movimento de ocupação, que não só aumentou a oportunidade para os indivíduos se envolverem na luta e na resistência, mas também trouxe uma nova dinâmica para este espaço¹⁰².

⁹⁹ ACABOU A PAZ! Isto aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em São Paulo. Direção de Carlos Pronzato. São Paulo: La Mestiza, 2016. 1 (60 min.), digital, son., color.

¹⁰⁰ “sobreposição de três práticas: a escola, na função pública de depositária do conhecimento; a escola, transformada em lugar de resistência política; e a escola como ‘lar’ temporário dos jovens ativistas” (Rico, 2017, p. 159).

¹⁰¹ No Chile, em maio de 2006, mais de 600 estudantes foram detidos em um só protesto, o que os fez chegar à conclusão que não podiam mais se arriscar nas ruas (Doyle, 2017, p. 51).

¹⁰² “a forte ligação emocional entre os estudantes e o espaço ocupado, permitiu que o movimento estudantil adquirisse um novo significado” (Rico, 2017, p.150).

Temos assim uma luta que adquire contornos espaciais por excelência, não que anteriormente, as lutas estudantis não faziam uso do espaço de forma significativa, no entanto, atualmente, ele adquire uma relevância adicional na batalha do movimento socioespacial dos estudantes por meio das ocupações. Assim, esses movimentos percebem o impacto, a visibilidade e o enfretamento através das ocupações que passam a ser um dos repertórios do MSE.

O movimento socioespacial dos secundaristas ao produzirem o seu espaço e, neles realizarem suas relações sociais, formas de organização, de protesto e de resistência, promoveram o movimento do espaço social e construíram um território. Nesse movimento socioespacial, as propriedades do espaço escolar e das manifestações e dos territórios foram manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais.

Portanto, de forma bastante breve, destacamos aqui algumas das características da cronologia desse movimento de estudantes que ocupou escolas em diversos estados, e apresentamos o mapa com as escolas ocupadas, no biênio 2015-2016, para em seguida tratá-los de forma específica.

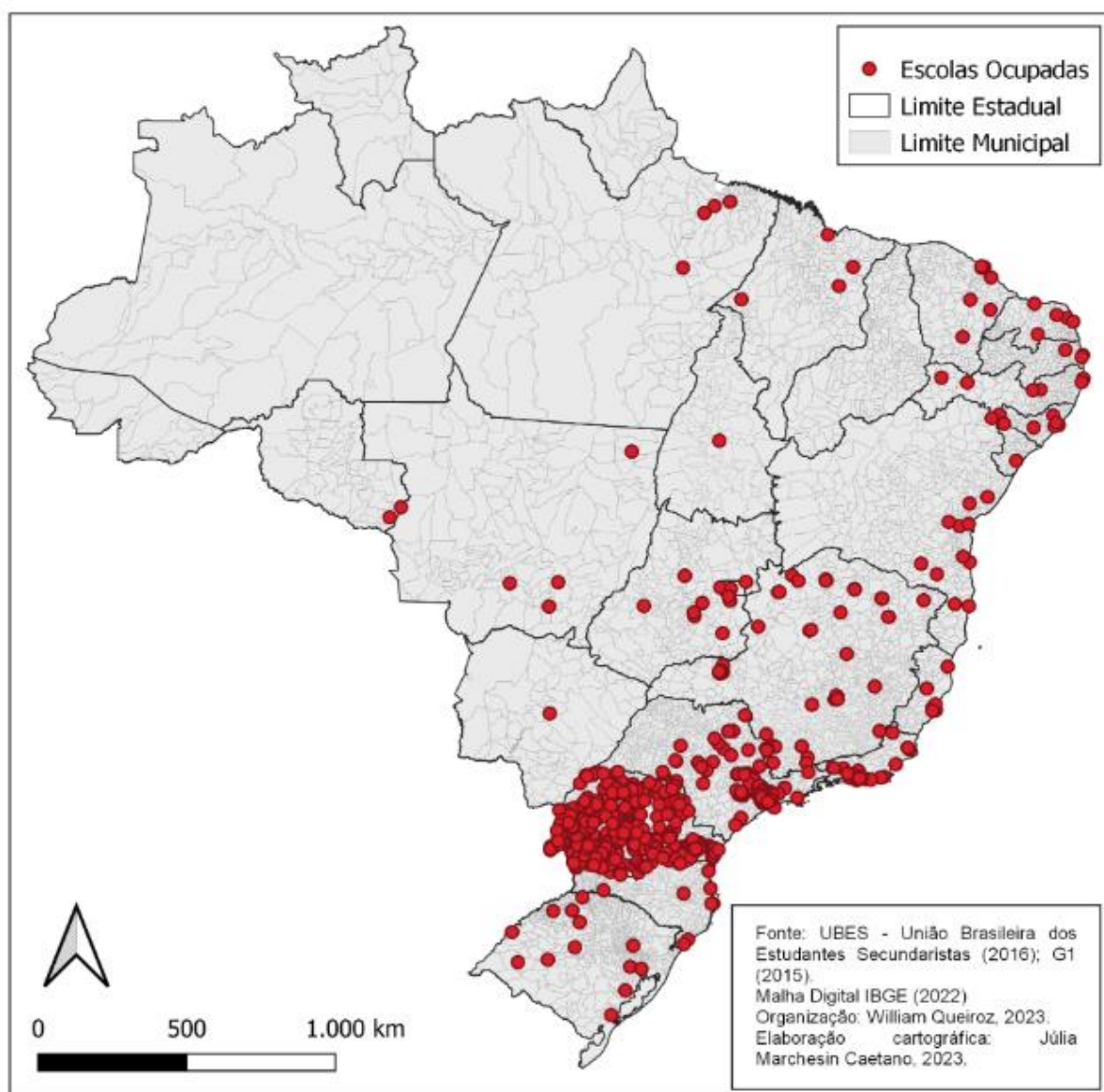
Em São Paulo, em 2015 tivemos um movimento de reivindicação que focou em ser contra o plano do governo de reorganização das escolas estaduais que levaria entre outras situações e consequências ao fechamento de muitas escolas estaduais. As centenas de escolas ocupadas e a luta dos secundaristas levou ao governo recuar do plano. Portanto, São Paulo foi o primeiro Estado a protagonizar essa luta por parte dos secundaristas em centenas de escolas.

A cronologia dos movimentos em 2016 com as ocupações pode seguir e ser analisada partir do estado do Rio de Janeiro que se iniciou em 21 de março de 2016. Em 19 de abril, eram 68 as escolas ocupadas no Estado, em decorrência da greve dos professores pelo reajuste salarial (Tomaz, 2019). No Rio de Janeiro, dezenas de escolas foram ocupadas em apoio a greve dos professores (Ximenes, 2019, p.54).

No Paraná, as ocupações no Estado se iniciaram em 3 de outubro, de 2016 sendo a maior registrada naquele ano. Em Minas Gerais de acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), em 31 de outubro, de 2016, 103 escolas estaduais estavam 11 sendo ocupadas por estudantes no estado. Em São Paulo temos o dia 8 de outubro como dia da primeira ocupação em 2016 (Soares, 2019). No Paraná temos um processo de mais de 800 escolas ocupadas (Pacheco, 2018).

Da cidade do Rio de Janeiro as ocupações foram se espalhando para outras cidades do Estado. Estima-se que 80 escolas ficaram ocupadas. Os secundaristas reivindicavam melhorias nas escolas. Em Minas Gerais contra as reformas propostas pela união temos 150 escolas ocupadas (Marques,2019). O que pode ser considerado o segundo maior movimento de ocupações de escolas que ocorreram no mundo¹⁰³ (Melo, Januário e Medeiros 2019, p. 19).

Mapa 2- Brasil: escolas ocupadas em 2015 e 2016.



¹⁰³ Ver: Formas de ação através das ocupações em universidade e depois em escolas. As ocupações às reitorias nos anos de 2007 e 2008 aparece como a “nova cara” visível dos movimentos estudantis brasileiros (GOHN, 2010). Neste período estes movimentos tendem a assumir uma nova ação por parte do repertório dos estudantes com uma forma de ação que se populariza através das ocupações. Exemplo de 2008 com as ocupações da UNB- Universidade de Brasília.

O mapa apresenta uma representação espacial das localizações das ocupações nos anos de 2015 e 2016, revelando uma espacialização dos movimentos de ocupação. Além disso, aborda a territorialização do espaço brasileiro através das ocupações escolares, evidenciando um debate entre os secundaristas ocupantes e as instituições escolares, no qual temos uma Geografia influenciada pelo movimento das ocupações.

Quando empregado como uma ferramenta metodológica, o mapa possibilita uma análise das transformações ocorridas. Não caímos a um “determinismo cartográfico” no qual a tendência é conceber o mapa como um fim em si mesmo, em vez de considerá-lo como uma possibilidade interpretativa e explicativa para compreender o mundo real¹⁰⁴. Nesse sentido, o mapa revela uma reorganização espacial das escolas ocupadas, que se configura através das ocupações como um território onde são expressas denúncias, lutas e resistências, continuidades, ações e relações, ambivalências e contradições inerentes à produção daquela realidade socioespacial.

O espaço, no caso específico o escolar, e a construção de um território de resistência, são elementos constitutivos dos movimentos socioespaciais/socioterritoriais dos estudantes, assim como é destacado pelo mapas a espacialização e a territorialização das ocupações foram processos pelos quais esse movimento ganha o estado de São Paulo em 2015 segue ampliando em 2016 manifestando territorialmente desacordos com as políticas educacionais do Estados. No mapa, é observável a manifestação de espacialização e territorialização, as quais se manifestam por meio da criação e recriação das experiências de resistência por parte dos indivíduos que ocupavam as escolas.

Portanto, os estudantes secundaristas criaram e recriaram formas que fornecem bases para as resistências às ideologias impostas pela racionalização neoliberal (Apple, 1989). As mudanças estratégicas pelo sistema educacional não são aceitas sem lutas. Esses indivíduos frequentemente presenciam formas diversificadas de precariedade da educação pública. Entretanto, as resistências a tais formas de precarização se transformam ao longo da trajetória.

Assim, projetamos as ocupações como uma estratégia de enfrentamento e resistência às políticas. As escolas não ignoram as transformações geradas pelo sistema econômico, entretanto, essas mesmas mudanças fornecem as possibilidades de luta contra essas propostas

¹⁰⁴ RODRIGUES, JOVENILDO CARDOSO. *Cartografia crítica para análise do discurso geográfico*. geoamazonia. n1v2p79-91.

e possibilitam espaços para as ações de luta do território cooperativo escolar para um território do enfrentamento.

Esses movimentos socioespaciais dos secundaristas utilizaram-se de diversas manifestações, passeatas, caminhadas e apesar de cada um possuir uma razão de ser própria, com demandas locais específicas com “universos” bem localizados eles possuem paralelos. Podemos ressaltar os equivalentes com os espaços escolares. A utilização da escola como ambiente de construção de luta, de organização contrária a uma demanda estudantil e das ocupações escolares como forma de resistência.

Defendemos que as manifestações dos estudantes secundaristas em 2015-2016, podem ser consideradas como movimentos socioespaciais/socioterritoriais. A explicação para essa conceituação baseia-se no fato de que, no caso focalizado, o espaço escolar não constituiu somente um recorte empírico ou base que sustentava esses indivíduos, mas, sim, representava um território a partir do qual as vivências compartilhadas formaram uma “energia” capaz de mobilizar uma rede de outros estudantes.

Portanto, antes de examinarmos essas ocupações nos vários estados que observamos, é necessário fornecer uma breve visão geral dos protestos estudantis no Chile. Apesar do Paraná se destacar por ser o maior movimento de ocupações, começaremos por São Paulo tendo em vista ser o primeiro, assim seguiremos por Paraná, Rio de Janeiro¹⁰⁵ e Minas Gerais.

3.2. Ocupações escolares no Chile

Para Borges (2018, p.26) a estratégia de ocupação também foi empregada por estudantes secundários no Chile em 2006 e 2011 em movimentos que adquiriram notoriedade como “A Rebelião dos Pinguins”. Segundo Doyle (2017, p.51) em abril de 2006, teve início no Chile um movimento que envolveu uma quantidade significativa de estudantes secundários, estimado em mais de um milhão. Esse movimento ficou conhecido como Revolução, Rebelião ou Revolta dos Pinguins.

¹⁰⁵ “Os apelos e sentidos de (in)justiça dos três ciclos de ocupações podem ser aproximados, pois se deram em sequência e qualificam o bem educativo com base em princípios sociais à sua volta. Seus alvos centrais e suas composições políticas diferem em razão dos períodos e das arenas escolares. Com raras exceções, as autoridades públicas ou ignoraram ou desqualificaram ou desmoralizaram as demandas. Quando a repressão não deu origem a ações violentas, com intervenção policial e medidas judiciais de controle e repressão” (Pinto, 2018, p.11).

Para Figueireido (2018, p.16) a Revolta (ou Rebelião) dos Pinguins (foi chamada assim em alusão aos uniformes clássicos dos estudantes) chegou a abalar os primeiros dias do recém-empossado governo de Michelle Bachelet, provocou reuniões ministeriais de emergência e manifestações no Colégio dos Professores (o sindicato docente), movimentou o Legislativo, grupos de empresários e culminou com a demissão do ministro da Educação.

Segundo Zibas (2008, p.202) as contestações dos estudantes chilenos foram amplamente divulgadas pela imprensa sul-americana, o movimento obteve várias conquistas, com destaque para a implementação da gratuidade no exame de seleção para universidades, a disponibilização de passes escolares gratuitos e a melhoria e ampliação do programa de merenda escolar, pautas que “careciam de uma dimensão política¹⁰⁶” (Zibas, 2008, p. 202).

De acordo com o autor (2008, p. 199) no Chile, em maio de 2006, estudantes do ensino secundário saíram às ruas em diversas cidades, algo que não era testemunhado no país havia mais de três décadas. Assim, os estudantes aderiram a uma greve, ocuparam as instituições de ensino, promoveram assembleias e manifestações e as reivindicações apresentadas demonstraram o apoio de famílias e de diversas organizações da sociedade civil (Zibas, 2008, p. 199). Conforme expresso:

De fato, na década passada, as três características mais marcantes do sistema educacional chileno – 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. Como se sabe, o Brasil não ficou totalmente imune a essa “investida neoliberal”, havendo aqui muita divulgação do pretendido sucesso da reforma chilena. (Zibas¹⁰⁷, 2008, p. 200)

Doyle (2017) também destaca inicialmente que os estudantes se organizaram para reivindicar o benefício do passe-livre escolar. As manifestações ganharam força progressivamente, tendo tido início na capital e disseminadas por todas as regiões do Chile durante um curto período de tempo. O ministro da educação naquele ano, Martín Zilic,

¹⁰⁶ Dimensão política que, ainda segundo Zibas (2008), foi incorporada no desenrolar das manifestações. (Luz, 2020, p.10)

¹⁰⁷ ZIBAS, D. M. L. (2008). "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira De Educação*, 13(38), 199–220. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200800020000>. Acesso em 19/09/2023.

demonstrou uma postura de resistência em relação ao movimento dos estudantes, muitas vezes descredenciando o movimento e negligenciando sua influência.

As manifestações continuaram a crescer, provocando uma repressão policial altamente brutal, que resultou em milhares de feridos e em aproximadamente 1.300 detenções. A mídia retratou o “vandalismo” dos estudantes, que atiravam pedras e resistiam à prisão, até que um jornalista foi agredido por policiais durante um protesto, o que levou uma parte da imprensa a posteriormente destacar a perspectiva dos estudantes (Doyle, 2017, p. 51).

E o porquê de ocupar escolas no Chile? A decisão de ocupar as escolas surgiu da necessidade de se engajar em protestos sem risco de agressão ou prisão (Doyle, 2017). Ao optar por empreender uma ocupação de instituições educacionais, cada estudante é encarregado de ocupar uma determinada instituição à qual está vinculado, gerando uma onda de ocupações que alcançou uma proporção de até 90% das escolas em todo o país (Doyle, 2017).

A agenda dos estudantes abrangia a solicitação de revogação da legislação educacional, promulgada no dia derradeiro do regime ditatorial liderado por Pinochet¹⁰⁸. Uma das razões que levaram à revolta dos estudantes é a existência de uma legislação que determina a transferência de recursos públicos restritos para entidades privadas responsáveis pela administração de escolas, sem a devida supervisão pública. Essa situação tem gerado insatisfação específica especialmente dos professores, pais e alunos (Doyle, 2017).

Uma das características do movimento que pode ser identificada nas ocupações de escolas no Brasil é o uso da comunicação digital, por meio da criação de blogs e da utilização de câmeras para a produção de fotografias e vídeos, que posteriormente foram compartilhados online, contribuindo para a disseminação do movimento.

Entre os seus resultados com o aumento do respaldo popular, que atingiu 80% de apoio da população chilena, o presidente do Chile fez uso da mídia televisiva no âmbito nacional para anunciar uma alocação adicional de recursos para o setor educacional, bem como a criação de conselhos educacionais compostos por diversos atores políticos e sociais, com o objetivo de promover o debate sobre a educação no país (Doyle, 2017). Além disso, eles alcançaram

¹⁰⁸ O laboratório de experiências neoliberais ocorre na América Latina: “de fato, foi o cenário trágico do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial: a ditadura do General Pinochet iniciada no Chile em 1973” (GENTILI, 1996, p.15). A primeira experiência de neoliberalização ocorreu no Chile (HARVEY, 2005, p. 17) depois de dar um golpe no democraticamente eleito governo de Allende e que, segundo Harvey (2005, p.17), “foi patrocinado por elites de negócios chilenas ameaçadas pela tendência de Allende para o socialismo”

algumas conquistas de menor escala, como a implementação do passe-livre, a isenção de taxas para a inscrição no vestibular e a disponibilização da carteira de estudante (Doyle, 20017).

Ademais, cabe ressaltar que outra vitória foi a percepção de que a alienação dos jovens foi substituída por uma ampla consciência em relação às desigualdades e à necessidade de luta (Doyle, 2017) e, por fim, eles aprenderam a lidar com leis, com autoridades, com governantes e passaram a ter o entendimento de que eles podem ser atores da mudança que desejam.

Entretanto, questões relativas à estrutura do sistema educacional, financiamento e gestão da educação não foram modificadas.

No ano de 2011, ocorreu uma série de manifestações e ocupações no Chile. Neste momento, há uma solicitação para reformas de natureza estrutural, que envolve um aumento significativo do investimento financeiro e da gestão estatal na área da educação, que foi extremamente privatizada desde o período do governo de Pinochet (Doyle, 2017). É preciso lembrar que embora o sistema de ensino brasileiro não seja privado, observa-se uma tendência conservadora na direção de uma maior ênfase do mercado e reformas empresariais e que isso difere da realidade vivenciada no Chile, onde os estudantes exigiram uma abordagem oposta.

A principal crítica se direcionava aos ganhos obtidos pela educação privada e à busca por maiores oportunidades. Mais uma vez, diferentes segmentos da sociedade, tais como docentes universitários e organizações sindicais têm se aliado aos estudantes do ensino médio, manifestando-se em protesto sobre o paradigma neoliberal vigente no país, tanto no âmbito educacional como em outras esferas (Doyle, 2017). Uma outra característica que se evidencia nos movimentos ocorridos no Brasil é a formação de uma rede de apoio de diferentes segmentos, assim como aconteceu no Chile.

Essa mobilização, considerada a maior no Chile desde o fim da ditadura, durou de abril a dezembro, abrangendo inúmeras manifestações e ocupações (Doyle, 2017). Entre os resultados foi publicado um pacote de medidas chamado *Presupuesto de Educación 2012*¹⁰⁹ aprovado pelo congresso e pelo executivo, mas considerado insuficiente pelos estudantes e

¹⁰⁹ “Num contexto de mais de um ano de protestos estudantis, o presidente do Chile, Sebastián Piñera, anunciou nesta segunda-feira um aumento nos recursos destinados ao sistema educacional no próximo ano”, ver mais em <https://cnnespanol.cnn.com/2012/10/01/el-presidente-de-chile-anuncia-un-aumento-en-el-presupuesto-de-educacion/>. Acesso em 17/10/2023. Sobre “*el Presupuesto 2012 ha sido diseñado pensando especialmente en las necesidades y aspiraciones de la clase media y de los sectores más vulnerables. El proyecto otorga prioridad a la educación, la salud, el empleo, el apoyo a la tercera edad, a las pymes, al mundo rural y a las regiones, y también a la lucha contra la pobreza, la delincuencia y el narcotráfico*”. Fonte: http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/bitstream/handle/11626/7121/Folleto_presupuesto_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 17/10/23.

outros atores sociais (Doyle, 2017). O Chile¹¹⁰ “criou uma nova forma de ativismo que inspirou a luta de outros países da América Latina, como a Argentina e o Brasil” (Doyle, 2017, p.53).

3.3. Ocupações escolares em São Paulo.

Em Figueiredo (2018, p.8) encontramos que no final de 2015, inspirados por movimentos anteriores acontecidos no Chile, (a “Revolta dos Pinguins”) e também na Argentina, estudantes das escolas públicas de São Paulo se organizaram em um grande movimento de ocupação dos colégios de Ensino Médio em todo o estado.

Para Ribeiro (2018, p.39) o movimento promovido por estudantes do Ensino Médio, que consistiu na ocupação de mais de 200 escolas estaduais do estado de São Paulo, teve início em setembro de 2015 e encerrou em dezembro do mesmo ano. Em 2016, esse movimento serviu de inspiração para iniciativas semelhantes em outras redes, com o objetivo de expressar protestos e manifestar posições políticas.

Uma posição semelhante pode ser identificada em Rico (2017, p.148) de que “pela intensidade das ações do movimento dos estudantes secundaristas do Estado de São Paulo, este tornou-se referência para futuras ações de resistência estudantil”. Da mesma forma, estamos de acordo com Figueiredo (2018, p.9) e Ribeiro (2018, p.41) de que o “vitorioso movimento paulista, que culminou com o recuo das propostas governamentais, por sua vez, foi inspirador para estudantes do Brasil todo”, e “essas ocupações deram origem a outras, como as ocorridas nos estados do Rio de Janeiro, Ceará, Paraná e Goiás”.

Uma vez identificadas as influências que se estendem do Chile para São Paulo, é possível observar a sua manifestação e impacto no movimento de ocupações no Estado de São Paulo é pertinente analisar os motivos que levaram os estudantes secundaristas dessa rede de ensino a aderirem ao movimento de ocupação.

Nesse sentido, para Figueiredo (2018, p.8) os estudantes em São Paulo se envolveram em ocupações como forma de resistência contra uma decisão arbitrária da secretaria de

¹¹⁰ “Desde o primeiro momento, a resistência estudantil se opôs aos impactos da transformação empresarial da educação. Os estudantes, em diversos depoimentos, declararam se inspirados, ideológica e estrategicamente, pelo movimento estudantil chileno *Revolución de los Pingüinos*” (Rico, 2017, p. 147). “O fato é que a Revolta dos Pinguins passou a ser uma referência entre os secundaristas. Os que não assistiram sabiam do que se tratava. A circulação do filme é mais um exemplo de como a comunicação em rede foi importante em 2015. Aos poucos, entre os estudantes, o movimento dos secundaristas chilenos foi se consolidando como um exemplo a ser seguido” (Dios, 2017, p. 24).

educação¹¹¹, que tinha como objetivo reestruturar a alocação de turmas nas instituições de ensino público. De acordo com a decisão, onde muitos alunos só tomaram conhecimento durante o processo, as escolas seriam segmentadas, atendendo exclusivamente a cada nível de ensino, com algumas instituições dedicadas exclusivamente ao Fundamental II: do 6º ao 9º ano e outras exclusivamente ao ensino Médio: 1º, 2º e 3º séries respectivamente. Segundo o autor, a mudança proposta exigiria uma realocação significativa dos alunos para locais diferentes dos que frequentavam anteriormente, muitos dos quais completamente inconvenientes tanto para a rotina das famílias quanto para os alunos que já trabalhavam.

Da mesma forma para Doyle (2017, p. 53) a razão em questão que diz respeito ao movimento de ocupação nas escolas localizadas em São Paulo, foi caracterizado como uma ação de resistência à reforma do sistema educacional imposto pelo governo estadual. A chamada “reorganização da rede de ensino” tinha como meta criar escolas de ciclo único, ou seja, algumas escolas seriam dedicadas ao Fundamental I (do 1º ao 5º ano), outras ao Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e outras ao Ensino Médio. Segundo o Governo do Estado de São Paulo, baseado em um estudo bastante criticado sobre a performance das escolas, isso representaria um ganho na qualidade do ensino. A reorganização fecharia quase 100 escolas e deslocaria mais de 300 mil estudantes de suas localidades para locais mais distantes. Além disso, irmãos em ciclos diferentes estudariam em escolas diferentes o que dificultaria o deslocamento de mães, pais e responsáveis para mais de uma escola. (Doyle¹¹², 2017, p. 53).

Portanto, os motivos foram fornecidos: uma mudança forçada imposta pela secretaria de educação daquele ano, que ignorou a opinião de sua comunidade, seria imposta aos alunos, professores e comunidade escolar em geral. Os alunos não concordariam com essa mudança devido aos seus impactos e resultados em desacordo com suas próprias comunidades. A combinação desses fatores¹¹³, juntamente com o fechamento de escolas e as diversas formas de precarização inerentes a esse sistema educacional, foram os principais motivos que impulsionaram os estudantes a se manifestarem e, posteriormente, ocuparem as escolas.

¹¹¹ “Escolas, alunos e professores receberam a notícia pela imprensa (televisão e jornais), isto é, a Secretaria de Educação não considerou em sua decisão a opinião dos envolvidos – professores, alunos e pais de alunos” (Dios, 2017, p.3).

¹¹² DOYLE, ANDREA. Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro / Andrea Doyle. Rio de Janeiro, 2017. 140 f. : il. Disponível em https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/960/1/Dissertacao_AndreaDoyle_Capa_Dura.pdf. Acesso em 05/09/2023.

¹¹³ “De igual maneira, o movimento dos secundaristas é tributário das manifestações conhecidas como Jornadas de Junho, do ano de 2013. Após esse movimento, a mídia hegemônica e a opinião pública brasileira foram obrigadas a receber o sentido político das manifestações de outra maneira” Rico, (2017, p. 147).

Fotografia 5: Ocupação de uma escola em São Paulo em 2015 com a frase, “reorganização? Ninguém pediu nossa opinião. Ocupação da Escola Antônio Ermínio de Proença.



Fonte G1. Acesso em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/em-assembleia-alunos-decidem-seguir-em-escolas-ocupadas-em-sp.html>.

Assim, as mobilizações começaram. “No dia seguinte ao anúncio oficial de reestruturação do ensino (23 de setembro de 2015), os estudantes começaram a se manifestar. Primeiro timidamente nas redes sociais, depois nas ruas; das ruas voltaram a se encontrar nas redes, mas em um número bem maior” (Dios, 2017, p.3). A juventude aparece como uma das principais forças em luta, tal como se observou nas ocupações de escolas em São Paulo (Rico, 2017, p. 149). Portanto, temos que “realizaram protestos nas ruas, bloqueando importantes vias da cidade, boicotaram avaliações de desempenho das escolas, conquistaram o apoio da sociedade e ganharam visibilidade nos principais jornais do país” Rico (2017, p. 145), o que podemos observar nas fotografias 6 e 7.

Fotografia 6- Rancharia: Primeira manifestação de rua contrária a reorganização escolar em São Paulo



Fonte: fotografia cedida por professor da unidade escolar E.E. José Giorgi

A fotografia nessa pesquisa, é a expressão, representação, e torna-se aliada ao estudo dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais com as ocupações escolares pois propicia o contato direto com o objeto de pesquisa e dessa maneira do estudante e/ou do pesquisador com o objeto do conhecimento como indica Frasson¹¹⁴ (2021) “trata-se de uma abordagem que consiste em desvelar o quanto as fotografias são reveladoras das relações espaciais e das espacialidades”. O uso feito por nós de categorias teóricas da Geografia para leitura do espaço, do movimento socioespacial e do território necessitam do apoio visual para expressar a complexidade das diferentes temáticas levantadas para o nosso estudo. Portanto, “o uso da fotografia pode ser utilizado no estudo de diferentes temáticas pela Geografia” (Frasson, 2021, p. 7) e aqui será utilizado para se tratar das ocupações escolares.

Esta fotografia 6- foi produzida em 2015, após os desdobramentos do anúncio do fechamento de escolas em São Paulo pela “reorganização escolar” que foi o fio condutor das manifestações de rua e depois das ocupações naquele ano no estado. Entendemos que esta manifestação nos remete ao que estaria por vir, ela anunciava no interior de São Paulo, não só descontentamento dos estudantes, mas também sinalizava para o desenvolvimento de outros movimentos, ou seja, a uma rede de mobilizações que resultaram nas ocupações escolares em 2015 em São Paulo e que em 2016 se manifestará em outros estados.

¹¹⁴ FRASSON, MARGARETE. **Fotografia, contexto e análise no ensino e na pesquisa de Geografia**. Geoinfó: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá, v. 13, n. 2, p. 4-27, 2021 ISSN 2175-862X (online).

Portanto, trata-se especialmente como a primeira manifestação de rua contrária ao fechamento de escolas no estado de São Paulo essa fotografia (parte real do espaço) nos permite a apreensão da temática de nosso estudo ao identificar as diferentes representações e contestações e desvelar o movimento socioespacial. Assim, as imagens fotográficas, no interior do movimento socioespacial, e de seu exterior, como será visto, tem seu aspecto e sentido associado a manifestações, ao movimento contrário, reconstruindo o espaço concreto e real de luta.

Além de entender que “o registro fotográfico se insere na dinâmica de um olhar” e “a imagem vem carregada de significados, de fragmentos” sendo “pedaços do contexto encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior” (Frasson, 2021, p. 14) ela nos remonta a história vivida pelos “secundas” e desse modo nos ajuda aos objetivos da pesquisa de buscar entender, diferenciar e demonstrar as ocupações escolares nos diversos estados.

A seguir, destacamos na fotografia 7 e 8, a manifestação e seu movimento nas ruas da Cidade de Rancharia, Município localizado ao Oeste do estado de São Paulo, em 2015. Além de enfatizar as fotografias, nosso objetivo é referenciar e documentar o movimento inicial de contestação registrado no referido estado em 2015, que foi posteriormente observado nas ocupações do estado de São Paulo. Na imagem apresentada, é possível observar a presença da frase "o Giorgi não pode fechar", que faz alusão ao projeto de reorganização escolar que contemplava o fechamento desta unidade. Além disso, na fotografia, são encontradas as expressões "meu lar", "minha história" e "queremos mais educação".

Fotografia 7 e 8- Rancharia: Primeira manifestação de rua contrária a reorganização escolar em São Paulo



Fonte: fotografia cedida por professor da unidade escolar E.E. José Giorgi.

Embora o início das manifestações seja de suma importância para o movimento, no entanto, é importante ressaltar que não é possível antecipar todos os eventos que ocorreram no estado em 2015, nem tampouco as ocupações a partir desse movimento. No entanto, essa situação sugere aos estudantes a possibilidade de surgimento de novos movimentos e aponta para a ocorrência de futuras manifestações. Para Brito (2018, p. 14) a proposta provocou ampla indignação e, rapidamente, começaram a ser organizadas manifestações em diversas cidades - na capital, no interior e no litoral - que, durante todo o mês de outubro, tiveram ocorrência quase diária em frente a escolas e diretorias de ensino.

Segundo os autores do livro *Escolas de Luta*, (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016) entre o final de setembro e início de novembro, aconteceram 163 protestos em pelo menos 60 cidades do Estado. Eram atos em frente às escolas, protestos que paralisaram aulas, passeatas mais longas - que seguiam em direção às secretarias de ensino ou à própria Secretaria Estadual de Educação -, trancamentos de ruas e avenidas (Dios, 2017, p.9).

O movimento se iniciava nas plataformas digitais, manifestava-se nas vias públicas, retornava amplificado para as redes e reassumia as ruas com uma intensidade ainda maior (Dios, 2017, p.10). Depois da terceira semana de protestos nas ruas, marcada por vários encontros violentos com a Polícia Militar do Estado de São Paulo, o ânimo dos estudantes enfraqueceu; especialmente após a conturbada marcha, realizada no dia 15 de outubro, que iniciou no Largo da Batata, na cidade de São Paulo, com destino ao Palácio de Governo e terminou em confrontos e detenções. Esse foi um dos motivos que levou o movimento a adotar a ocupação de escolas como uma segunda estratégia de resistência política (Rico, 2017, p. 149).

O movimento das ocupações foi implementado quando o coletivo O Mal-Educado¹¹⁵ traduziu para o português¹¹⁶ e adaptou os manuais sobre a ocupação de escolas produzidos pelos movimentos Pingüinos, do Chile, e Frente de Estudiantes Libertários, da Argentina¹¹⁷. Esse material foi divulgado no interior das escolas com o objetivo de instruir os estudantes sobre estratégias de ocupação, além de fornecer informações sobre como eles deveriam agir se quisessem ocupar a sua escola (Rico, 2017, p. 149). A assembleia é um ambiente de destaque, no qual ocorrem discussões e são tomadas decisões relacionadas ao movimento. Também construíram no que diz respeito à comunicação interna, é importante considerar as atividades, a forma de alimentação, a segurança, a limpeza, a comunicação e os apoios jurídicos, conforme ilustrado na figura 2 intitulada "Como ocupar sua escola".

Figura 2 – Como ocupar sua escola?

¹¹⁵ “A página do coletivo O Mal-Educado, ao lado de outro coletivo, o G.A.S, Grupo Autônomo Secundarista e do Canal do Secundarista, foram perfis importantes de comunicação das ações dos estudantes” (Dios, 2017, p.9).

¹¹⁶ “Secundaristas integrantes do coletivo O Mal Educado já haviam distribuído nas manifestações, na rede e nos grupos de WhatsApp, o manual Como ocupar um colégio? O texto, inspirado na experiência das ocupações das escolas chilenas em 2006, foi traduzido do espanhol para o português pelos integrantes do coletivo” (Dios, 2017, p.23)

¹¹⁷ É importante ressaltar também a maneira como foi feito por Luz (2020, p.10) que na Argentina, também foi observado um movimento significativo de ocupação de escolas no ano de 2012. Os estudantes argentinos pertencentes à Frente de Estudiantes Libertários, um movimento que se autodenomina comunista e anarquista, foram responsáveis pela produção e publicação de uma cartilha que posteriormente foi utilizada no Brasil, a tradução foi realizada pelo movimento estudantil paulista com o objetivo de fornecer suporte durante as ocupações dos colégios do Estado de São Paulo em 2015.

COMO OCUPAR SUA ESCOLA?

Hoje as ocupações de São Paulo são uma ferramenta na luta dos estudantes contra a reorganização escolar. O movimento fez o governo recuar em certa medida no projeto original, mas ainda assim quer fechar escolas, turnos e remanejar ciclos. O movimento radicalizou para colocar o governo contra a parede e derrubar definitivamente essa desorganização. Quer ocupar sua escola? Então se liga!

1

Assembleia

As principais decisões são discutidas e tomadas durante a assembleia. É um espaço onde todas e todos estudantes irão avaliar a situação política e pensar nos caminhos da luta. Organize uma Assembleia em sua Escola e ocupe-a!



Comunicação Interna

As decisões devem ser levadas ao coletivo de estudantes, inclusive a quem não estava presente nas assembleias e reuniões. É importante que exista um grupo responsável por fazer as informações circularem dentro da ocupação, conversando com os colegas e fazendo cartazes por exemplo ou criando outras formas de deixar todos informados.

2

3

Atividades

Podem e devem ser organizadas atividades culturais como sarau, cine debate, teatro, música, oficinas, debates políticos e diversas atividades que contribuam para a formação e fortalecimento da ocupação. As diversas atividades contribuem no convencimento dos colegas e também amplia o debate com a comunidade.



Comida

É importante que se tenham responsáveis por garantir a alimentação do grupo. Para isso precisam avaliar quais as possibilidades existentes na escola. Muitas direções de escola tem fechado acesso às cozinhas e aos mantimentos. Façam listas e peçam doações.

4

5

Segurança

A Comissão de Segurança é a primeira a se organizar, pois deve garantir a integridade do patrimônio da escola, evitando futuros problemas jurídicos. Também é responsável pelo controle de entrada e saída das pessoas. Os estudantes devem ter documentos sempre em mãos. Qualquer ação por parte da justiça ou da PM só pode ser feita com a presença do Conselho Tutelar.



Limpeza

Nossa luta é em defesa da escola, por isso precisamos deixá-la limpa. Vamos dar o exemplo! Paredes e talheres precisam ser devolvidos limpos, assim como mesas, salas e espaços. É fundamental que todos assumam essa tarefa coletivamente, evitando deixar suja.

6

7

Comunicação

Sabemos que a mídia seleciona as notícias e nossa luta, quando aparece, é distorcida. Com auxílio da internet temos grande alcance e podemos divulgar em tempo real nossa luta. Em Assembleia, definam os porta-vozes da ocupação, tirem fotos e gravem vídeos. Mandem para nossa página!



Apoios + Advogados

Busquem apoio de pais, professores, coletivos, e da comunidade no geral. O apoio jurídico de advogados também é essencial. Qualquer situação estranha, podem contatar o Daniel Biral, Advogado Ativista, no telefone: (11) 992-535-832.

8

**Todas as comissões devem misturar homens e mulheres!
Lugar de menina é na segurança e de menino na limpeza, sim!**

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/436778863840280660/>. Acesso em 22/03/2022.

A incumbência de esclarecer os motivos subjacentes à rápida propagação das ocupações não se revela simples ou evidente. No entanto, já se tinha conhecimento prévio da inadequação dos protestos de rua para alcançar resultados satisfatórios devido a violência e uma cobertura midiática que descredenciava os movimentos. De acordo com um estudante Escola Estadual João Kopke “ocupar foi a solução que encontramos para sermos ouvidos por aqueles que muitas vezes nos ignoram, ou até mesmo fingem que não têm conhecimento” (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016, p.112), (Rico, 2017, p. 152).

Os protestos, que foram desencadeados pela proposta de reestruturação da rede estadual de ensino e abrangeram outras questões e demandas relacionadas à escola pública, foram registrados em pelo menos 52 dos 645 municípios existentes no Estado. Na capital,

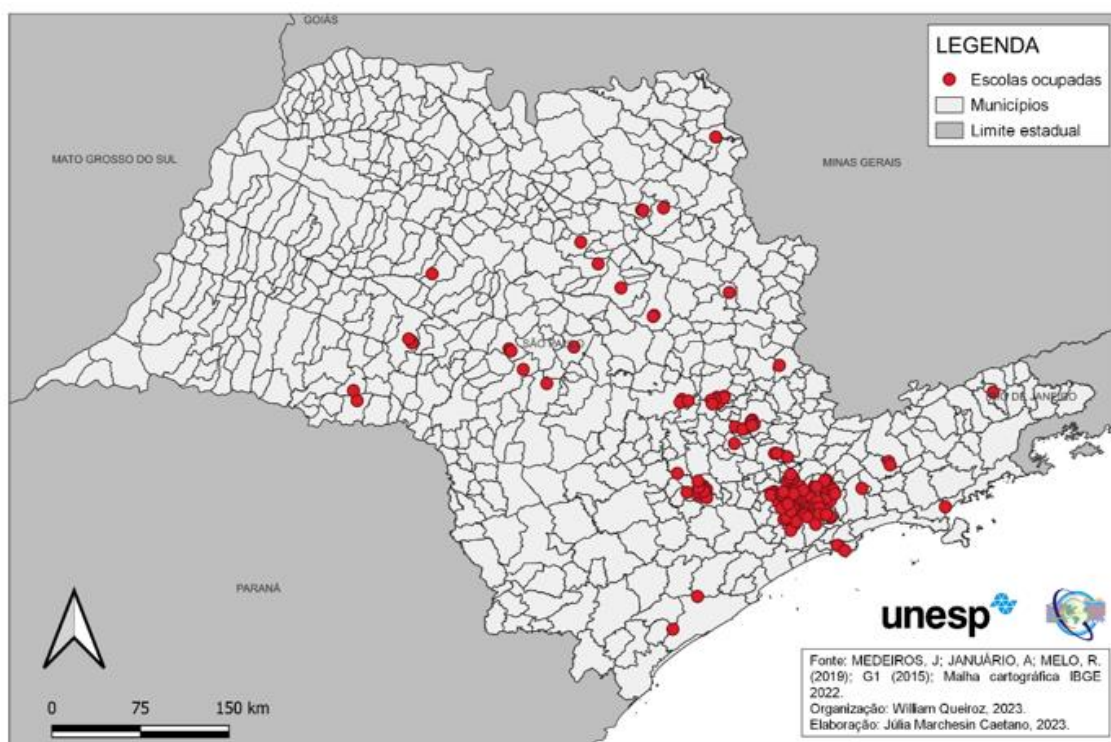
aproximadamente 75 instituições de ensino foram ocupadas, enquanto na maioria dos municípios ocorreram apenas uma ou duas ocupações. No entanto, a turbulência gerada na conjuntura política do estado de São Paulo transcende as meras indicações numéricas, portanto, vai além do que os números podem sugerir e vão abranger outros estados da federação (Brito, 2018, p.31).

Houve, ao todo, ocupação em mais de 200 instituições de ensino, sendo que esse quantitativo apresenta variações conforme as diversas fontes¹¹⁸. Desse conjunto, foi identificado um total de 75 instituições de ensino exclusivamente na capital do Estado, onde se pode notar uma concentração notável de escolas ocupadas no mapa de São Paulo em 2015. É importante ressaltar que as ocupações divergem por região, tanto dentro do município quanto no estado.

Ainda na região metropolitana, é possível identificar diversas instituições de ensino, enquanto nas áreas mais ao interior do Estado, a expansão das ocupações ocorre de forma mais discreta na direção ao oeste do Estado, alcançando a diretoria de ensino de Assis. No início, as ocupações foram organizadas em escolas da periferia de São Paulo e, a exemplo delas, as ocupações se expandiram ao centro da cidade, chegando, finalmente, no interior e litoral do estado (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016, p.55).

¹¹⁸ Pela APEOESP (Sindicato Oficial dos professores do Estado de São Paulo) o número é superior a 200 escolas ocupadas, já nas informações encontradas na mídia eletrônicas o número fica em 200 ocupações

Mapa 3- São Paulo: escolas ocupadas em 2015



Dessa forma, após realizarmos uma análise dos fatores subjacentes às ocupações ocorridas como forma de protesto em várias localidades e regiões do Estado de São Paulo em 2015, e tendo desencadeado o processo de ocupação, abordamos as ocupações de maneira mais específica. Começamos a análise das ocupações de forma intrínseca, ou seja, com as escolas ocupadas era hora de posicionar esses espaços em territórios. Com as ocupações nas escolas, chegou o momento de situar esses espaços no território. A disposição da ocupação configura-se como um aspecto relevante referente à convivência nas ocupações.

Rico (2017, p.159) destaca dois elementos de interesse sobre a atípica convivência dos jovens nas ocupações. Primeiramente, é importante ressaltar que alguns estudantes observaram uma mudança significativa na forma como a divisão sexual do trabalho é percebida nas escolas ocupadas. Essa mudança resultou em uma participação mais igualitária dos estudantes em atividades que tradicionalmente eram segregadas por gênero. Além disso, essa transformação parcial contribuiu para a desconstrução da ideia de que tarefas como cozinha e limpeza são exclusivamente responsabilidades femininas, enquanto segurança e trabalhos pesados são atribuídos aos homens.

Em segundo lugar, ocorreu uma alteração nas diversas lógicas estabelecidas nas relações humanas da vida dos estudantes devido a subversão da função dos espaços escolares. Quando os estudantes começaram a experimentar novas modalidades de interação social do ambiente

escolar com uma nova configuração territorial da escola “sem o controle tradicional do professor, dos horários da sala de aula, e da barreira etária regularmente imposta pela estrutura escolar, surgiram novas amizades, conversas e vínculos afetivos” (Rico, 2017, p.159).

Doyle (2017, p.48) parte do pressuposto de que as ocupações representam uma *mode* emergente e potencialmente transformadora de reivindicar direitos. A ação e a rotina da ocupação podem ser consideradas revolucionárias, pois têm a capacidade de promover uma reflexão sobre questões, mesmo que os alunos não estejam conscientes ou intencionais em relação a isso, “repensar questões administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, culturais e sociais” e, adicionalmente, o próprio espaço escolar. Surge a indagação acerca da possibilidade de uma estrutura espacial escolar horizontal, que permita aos alunos uma espécie de “trânsito livre”, como ocorreu nas ocupações, resultar em um maior senso de pertencimento às comunidades escolares e um desempenho emocional e acadêmico mais satisfatório.

Devemos também considerar as condições de submissão silenciosa às quais estavam e estão submetidos territorialmente os alunos, a expressão individual no ambiente escolar é restrita, havendo uma ausência de liberdade de movimento e ocupação dos espaços de aprendizagem que não se limitam à sala de aula dentro das instituições educacionais. Essa restrição é resultado da necessidade de permissão e também implica em uma obediência territorial dentro das escolas. Todas as ocorrências são atribuídas à concessão, sendo que a obediência também se configura como uma obediência espacial-territorial.

A observância da obediência e disciplina nas escolas envolve não apenas a adesão a abordagens específicas, como falar na hora apropriada, sentar-se corretamente e completar as atividades propostas pelo professor, bem como seguir as regras estabelecidas no ambiente escolar. Além disso, implica na restrição da liberdade de escolha e convivência irrestrita em outros espaços da instituição, exigindo que os indivíduos se apropriem exclusivamente do espaço escolar não através de suas vontades, mas daquilo que é permitido.

Assim, ocupar o espaço das escolas foi uma forma auto-realizadora, para acontecer e ao acontecer o aluno se transformou, e ao mesmo tempo também modificou o espaço escolar, e, assim, se transforma em sujeito histórico responsável por sua ação, além disso, a experiência territorial do indivíduo é transformada nas instituições educacionais que foram ocupadas, uma vez que ele passa a ocupar espaços anteriormente inacessíveis, lugares dentro das escolas que até então não era possível. A seção da entrevista valida isso através dos testemunhos de Ana Julia, elucidando o significado das ocupações em sua vida:

Olha, a ocupação tem um **significado muito importante na minha vida** pessoal assim, na minha história né, porque foi só por conta disso que eu comecei a **participar da política**, já gostava de política, já debatia, já conversava, mas eu não fazia política não era um agente político é, e as ocupações me abriram os olhos para isso, me fez querer participar mais, me fez me sentir parte e também no dever de contribuir e de construir a política para a sociedade então é um dos divisores de água assim, a minha vida e o que eu pretendia fazer da minha vida era completamente diferente do que eu faço hoje, eu até então, nunca tinha pensado em sair candidato nunca tinha pensado em exercer um cargo eletivo, os meus planos eram muitos nas perspectivas individuais, então a ocupação assim, é um divisor de águas na minha vida, de perspectiva do que eu iria fazer de condições de oportunidades, eu tive muitas oportunidades depois que eu já mais teria se eu não tivesse ocupado uma escola se eu não tivesse participado daquele movimento, e serviu também para uma formação pessoal e uma compreensão da educação pública que é ter participado de outras coisas, ter lido vários outros livros jamais me traíram né algo que a gente só consegue adquirindo de fato pela prática pela experiência pela vivência pelo compromisso, e a ocupação e o movimento me trouxe todas essas coisas então eu sou muito grata, sou muito feliz de ter participado das ocupações que me trouxe muitas coisas boas na vida e, trouxe muita dor de cabeça trouxe também, é mais, me colocou em uma outra perspectiva e acho que é isso...

Devemos lembrar que tais atitude, a ocupação e a possibilidade aberta de pensar o espaço escolar a partir das ocupações, silêncio espacial-territorial dos indivíduos nas escolas, não se restringiu apenas ao Estado de São Paulo, também é possível identificar, a partir das dissertações e teses apresentadas por nós e que fazem parte dos estudos sobre as ocupações escolares, o mesmo fenômeno em outros estados.

De acordo com Ribeiro, (2018, p.42) as ocupações suscitaram uma reflexão de caráter público acerca dos rumos e propósitos da educação e da instituição escolar no referido estado. Por meio dessa mobilização, os estudantes evidenciam o exercício do protagonismo social esperado de indivíduos que estão engajados na análise crítica da sociedade e do sistema educacional. Para Brito (2018, p. 15) ao adotarem a estratégia de ocupação das instituições de ensino estaduais, os estudantes do ensino médio obtiveram êxito na suspensão temporária do projeto de reorganização escolar, além de restabelecerem o movimento estudantil como um ator proeminente nas contendas relacionadas à educação pública, tanto nos embates práticos quanto nas discussões teóricas no âmbito da Educação e da Política.

Os resultados dessas ocupações escolares podem ser sintetizados da seguinte forma:

- As ocupações não se limitaram ao protesto contra as ações tomadas pelo governo do Estado de São Paulo. Eles também iniciaram um tipo de manifestação que revelou conflitos e divergências não apenas na comunidade acadêmica, mas também na sociedade em geral principalmente como se dá a educação pública e suas mazelas.

-Foram destacadas as deficiências estruturais das instituições de ensino, bem como a qualidade do ensino e a presença de autoritarismo do ambiente escolar. Contraditoriamente, os indivíduos demonstraram solidariedade mútua e emergiram como uma resposta emocional em apoio à instituição educacional.

- Mobilizaram-se em redes de solidariedade, um movimento socioespacial, com apoio da comunidade, vizinhos, professores, sindicatos, artistas, advogados e jornalistas, da capital do estado ao interior numa onda de ocupações.

- Os movimentos obtiveram sucesso devido ao espaço escolar e a realização da construção de territórios de resistências que forneceram as bases de luta dos secundaristas. Assim, a importância reside no fato de o ambiente escolar/território ser o elemento político que dá destaque às ocupações e, ao mesmo tempo, é este mesmo ambiente/território que fornece as bases para a continuidade dos movimentos.

- Os territórios escolares são organizados com base em práticas comuns que surgem das estratégias de sobrevivência dos alunos que ocuparam as escolas e ao realizar isso temos esse *continuum* no tempo fornecido pelo território criando as bases de sustentação prolongada dos movimentos.

Neste percurso, encontramos semelhanças das ocupações, o levante existia tanto no espaço da informação, quanto no mundo real (Dios, 2017, p.69). “Concluimos, portanto, que o processo das ocupações das escolas paulistas em 2015, lançou mão de uma sofisticada mídia de comunicação, assim como outras experiências sociais espontâneas que aconteciam pelo mundo” (Dios, 2017, p.69).

Desse modo, o que defendemos é que foi por meio do espaço (escolar, da sua ocupação e territorialização) que se abriram as possibilidades de mudanças da política pública explicitamente neoliberal para os secundaristas em 2015. Nesse sentido, o espaço caracterizou-se como uma instância da sociedade contraditória fundamental às suas manifestações.

Do cercamento e fechamento do espaço escolar para as camadas populares, da desconsideração por parte da sociedade paulista em geral para com as escolas e seus estudantes, tivemos os desdobramentos da luta e da resistência concretamente espaciais (e as expressões dessa dominação), que, entretanto, cederam lugar durante um breve período a relações plurais, horizontais e sem dominação, tanto pedagógicas, e como revelemos espaço-territoriais.

Durante o desenvolvimento desta parte, dedicamos nossos esforços à investigação de algumas configurações das ocupações estudantis em São Paulo. Essas ocupações, consideradas um marco da ação coletiva estudantil no Brasil, fornecem importantes *insights* teóricos sobre esse fenômeno e ainda permitem como veremos vislumbrar práticas semelhantes adotadas em outras escolas de diferentes estados.

Assim, nesta próxima seção, direcionamos ao Estado do Paraná, onde, um ano após o movimento vívido em São Paulo, ocorreu uma ocupação de escolas de maior magnitude e repercussão do que a anterior, desencadeando um intenso debate público.

3.4. As ocupações escolares no Paraná

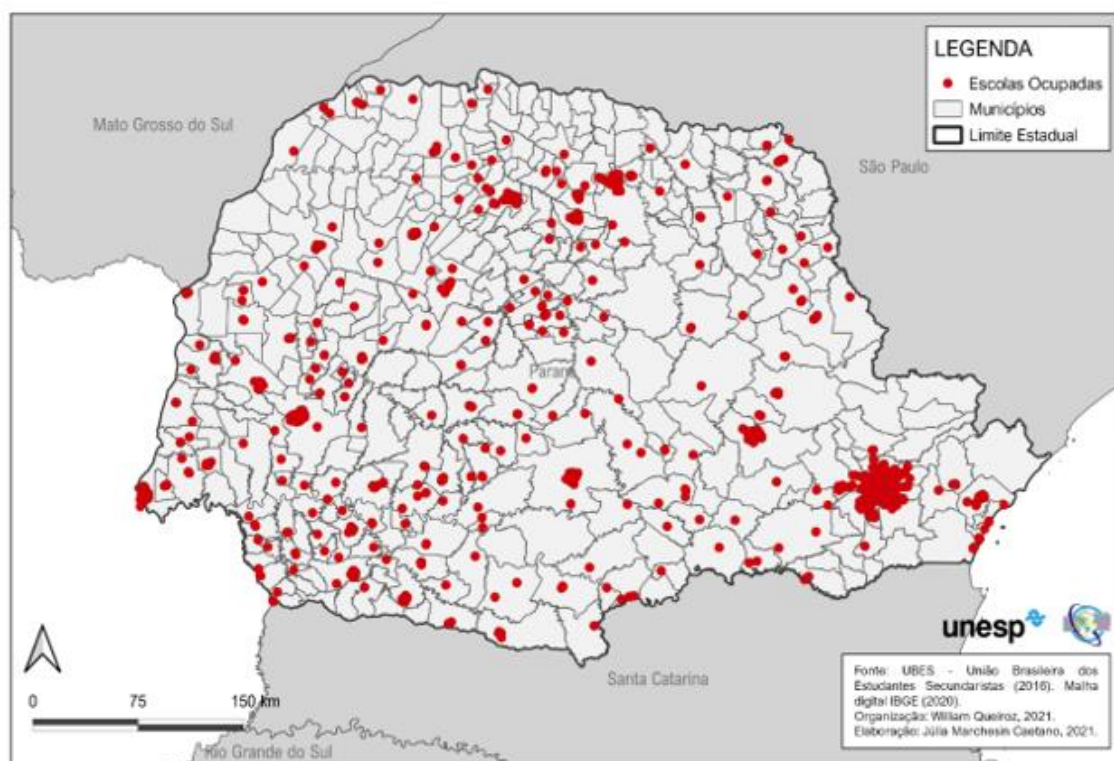
No ano de 2016, foi observada a maior mobilização política conduzida por estudantes no Brasil (Ortellado¹¹⁹, 2016). Mais de 1.100 instituições de ensino foram alvo de ocupação em 22 unidades federativas do Brasil, além do Distrito Federal. Esse movimento representa um aspecto que merece ser devidamente considerado e, além disso, certamente permanecerá registrado em nossa trajetória como um dos movimentos socioespaciais mais significativos e impactantes já testemunhados ao longo de nossa história. Na verdade, essa questão ainda ressoa bastante no nosso cenário educacional, onde presenciamos um verdadeiro retrocesso com a presença militar nas escolas, como se estivessem tentando colocar as escolas dentro de um norte ideológico de “ordem”.

No entanto, é importante ressaltar que a maior concentração de manifestações ocorreu no estado do Paraná, onde um total de 850 instituições foram ocupadas, segundo o Movimento Ocupa Paraná¹²⁰, da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), Figueiredo (2018, p.39). Portanto, se São Paulo foi a inspiração, no Paraná foi muito maior o movimento. Trata-se da “segunda onda de ocupações” (Groppo, 2018, p.104) que se desencadeou em face a medidas políticas que resultariam na redução da qualidade da educação pública.

¹¹⁹ Ver, ORTELLADO, P. **A primeira flor de junho**. In: CAMPOS, A.M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M.M. Escolas de luta. São Paulo, Veneta, 2016. p. 12-18.

¹²⁰ De acordo com a página Ocupa Paraná, que divulga informações a respeito do movimento estudantil no estado, os estudantes pautaram a criação de um decreto onde o Governo Estadual se comprometa em barrar a medida provisória 746/2016, a reforma golpista do ensino médio, além da reivindicação de anistia aos integrantes das ocupações, para que assim não ocorram perseguições, ameaças e demissões. Fonte: <https://www.ubes.org.br/2016/parana-reune-mais-de-600-escolas-em-grande-assembleia-para-pautar-futuro-das-ocupacoes/>. Acesso em 26/10/23.

Mapa 4- Paraná: escolas ocupadas em 216



O mapa apresenta a localização das escolas que foram alvo de ocupações durante o ano de 2016 na rede de ensino público do Estado do Paraná. Além disso, o mapa evidencia a concentração das ocupações na região em torno da capital, Curitiba, e permite uma análise abrangente das escolas ocupadas em praticamente todo o estado do Paraná.

Para Gomes (2013, p. 18) “comumente utilizamos a expressão ponto de vista como sinônimo de opinião como uma maneira de considerar as coisas”, ou ainda, “também a utilizamos, embora menos rotineiramente, em um sentido mais concreto para designar lugares”. Consideraremos aqui a expressão ponto para designar as escolas no mapa que foram ocupadas pelos secundaristas. Nesse caso, a palavra ponto indica uma escola, um lugar determinado, concreto.

Isso nos ajuda a perceber que assumimos uma posição, estamos privilegiando um olhar, um campo de observação que são as ocupações, tornando, por conseguinte outras parcelas desses espaços e outros fenômenos periféricos em nossa análise. Essas partes elencadas no mapa desconsideram o restante da Rede estadual do Estado do Paraná que é formada por 2.110 escolas.

“Em se tratando de colégios estaduais, que figuram a rede ensino ocupada, observamos que, dentre 2.110 instituições de ensino básico (Ensino Fundamental e Médio) paranaenses, 850

escolas ocupadas representam um percentual de 40 % do total” Pacheco, Mattar e Boutin (2022, p.270), “esses dados evidenciam que os secundaristas aparecem como os principais sujeitos mobilizados dessas ocupações, sendo ao fato de que houve ocupações em 230, dos 399 municípios paranaenses, representando 57,6 do total”. Assim, “são numericamente significativos e territorialmente importantes” (Pacheco, Mattar e Boutin, 2022,p.270), e poderiam ser acrescentados que são relevantes no contexto escolar, contribuindo para a construção de um território de luta nesses ambientes.

Ao analisar o movimento de ocupações no Paraná, é possível identificar dois fatores que são relevantes para esse fenômeno: o aumento do número de colégios ocupados e a quantidade crescente de municípios envolvidos nessas ocupações. Essa expansão e descentralização do movimento demonstram sua abrangência e alcance no estado paranaense (Pacheco, Mattar e Boutin 2022,p.271).

Os autores relembram que as ocupações nesse estado se iniciaram a partir da Região Metropolitana de Curitiba para a capital. Ao analisar os autores, é possível observar uma descentralização territorializada, na qual ocorre uma ocupação de outros colégios como forma de apoio, tornando-se a base do movimento estadual. Nesse contexto, essa expansão geográfica não serviu apenas como um cenário para o movimento, mas também é um elemento distintivo e essencial para sua compreensão.

Os autores concluem, e nós concordamos, que há uma correlação direta entre as lutas educacionais paranaenses e o protagonismo estudantil das e dos secundaristas, em contraposição às gestões neoliberais estatais. O começo do engajamento seria a MP 746 e a PEC 55 foram apreendidas como o estopim para o engajamento político.

O território onde ocorreram as ocupações não é relevante apenas pelo contexto de precarização que o definiu na época, mas também pela luta que promoviam, pela educação que almejavam, uma vez que houve uma articulação de uma diversidade de estudantes organizados nas instituições ocupadas, o que facilitou a difusão e a descentralização das ocupações, juntamente com suas alianças e conflitos.

Foi uma comunicação territorial. Foi uma luta por território. Pois ela foi estabelecida em vistas a outras escolas ocupadas em interações face a face, e nas redes sociais, principalmente através da página de Facebook intitulada “ocupa paraná” (Pacheco, Mattar e Boutin 2022,p.279). O território nos permite refletir sobre a expansão do movimento das ocupações, e como também veremos mais tarde também na criação de um território dentro das

escolas que permite a existência desses movimentos, pela continuidade do movimento, pelo engajamento de outras escolas, pela organização dos jovens neste território, por transformação do espaço escolar em espaço de luta, pelo estado por meio da comunicação e das redes de apoio e suporte que os grupos de estudantes deram uns aos outros (Pacheco, Mattar e Boutin 2022,p.280).

De qualquer forma, o marco que apresenta é uma transformação que experimenta, tornando-se distintos por meio desses processos. É o processo educativo que se destaca em suas narrativas sobre os impactos e a relevância das ocupações. Portanto, o território explica as ocupações, como também das ocupações nasce um território, e o modo como a expansão das ocupações ocorreram é territorial.

Segundo Pinto (2018, p. 19) este ciclo ocorreu no segundo semestre de 2016, quando Michel Temer e seu partido propuseram medidas impopulares e incompatíveis com as condições de financiamento público da educação, da saúde e da seguridade social. Pacheco, Mattar e Boutin (2022) afirmam que “as ocupações de outubro de 2016 iniciaram-se no estado do Paraná no dia 3 de outubro” (2022, p.265).

Por um lado, foi promulgada uma emenda constitucional sem precedentes na história legislativa contemporânea, que estabeleceu um limite de despesas do governo para os próximos 20 anos, com ajustes anuais apenas para correção da inflação¹²¹. Por outro lado, foi apresentada uma proposta de reforma do ensino médio que, além de reestruturar os currículos, propôs a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e espanhol. Esta proposta teve como objetivo aumentar a carga horária de outras disciplinas e baseou-se no discurso de liberdade de escolha por parte dos alunos em relação aos seus itinerários formativos¹²².

¹²¹ PEC 241, que estabelece um teto para os gastos públicos, evitando que, por um período de 20 anos, os investimentos em todas as áreas possam ser ajustados apenas pela inflação dos últimos 12 meses, um novo teto fiscal para conter gastos públicos, que, na realidade, simbolizam retrocessos nos serviços públicos, já deteriorados, que passaram a receber menos investimentos; muitos analistas econômicos avaliam a PEC como um indicativo do golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016, uma forma das classes dominantes se apoderarem ainda mais do controle financeiro do Estado e se comprometer em uma pauta de austeridade para os mais pobres vias políticas de distribuição de renda e renúncias fiscais para os mais abastados, os estudantes pautaram suas manifestações contrárias a essas políticas.

Ver mais em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>.

¹²²A reforma do Ensino Médio foi concebida como uma proposta que atenderia às demandas dos estudantes que ocupavam as escolas, almejando maior participação e democratização dos processos educacionais. Eles realmente desejavam uma nova escola, com mais investimentos, e não a reforma que foi aprovada e severamente criticada por especialistas e pela comunidade escolar. Ver mais em <https://www.brasildefato.com.br/2021/07/26/artigo-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio>. A Medida Provisória nº 746, de 2016, Reforma do Ensino Médio tem dois grandes objetivos: o primeiro é o de promover uma ampla reforma curricular do ensino médio; o segundo, o de instituir uma política de estímulo à oferta do ensino médio público em tempo integral. Ver mais em:

Esse par de medidas será de grande importância para entender as pautas contrárias dos secundaristas. Durante este período, tanto as medidas em questão foram amplamente criticadas nas ocupações que se espalharam para escolas de diferentes regiões, bem como para alguns Institutos Federais e Universidades. Mais uma vez, a crítica pública através das ocupações incorpora critérios de equidade, abrangendo motivos cívicos que se relacionam com as condições laborais e o financiamento da educação pública enquanto um bem de alcance universal.

As pautas dos movimentos podem ser assim descritas:

-Oposição à Reforma do Ensino Médio;

- Críticas à Proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), que tramitou no Senado Federal como Emenda Constitucional 55 (EC/55) que previa o congelamento de gastos públicos para as áreas essenciais como saúde e educação por um período de 20 anos;

-Crítica ao Projeto Escola Sem Partido nos protestos, visto que esse projeto buscava dar uma materialidade a uma educação que se propunha sem “doutrinação ideológica”.

3.5. As ocupações escolares no Estado do Rio de Janeiro.

Sobre as ocupações do Rio de Janeiro “as primeiras escolas começaram a ser ocupadas no final de março de 2016” (Doyle, 2017, p.55) Ao longo do mês de abril, as ocupações nas escolas estaduais do Rio de Janeiro foram ganhando força: mais escolas ocupadas, mais compartilhamentos nas redes sociais, maiores redes de apoio, mais visibilidade (Doyle, 2017, p.55). Além disso, Doyle enfatiza que no dia 26 de abril ocorreu a “ocupação da escola Visconde de Cairu, no bairro do Méier”.

No Estado do Rio de Janeiro “no dia 21 de março de 2016, o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes foi ocupado pelos alunos¹²³. Pioneira no Rio de Janeiro, a ocupação, que durou 56 dias, terminou em 16 de maio, com algumas conquistas e a promessa de que a luta só

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/temas/reforma-ensino-medio-mp-746-2016>.

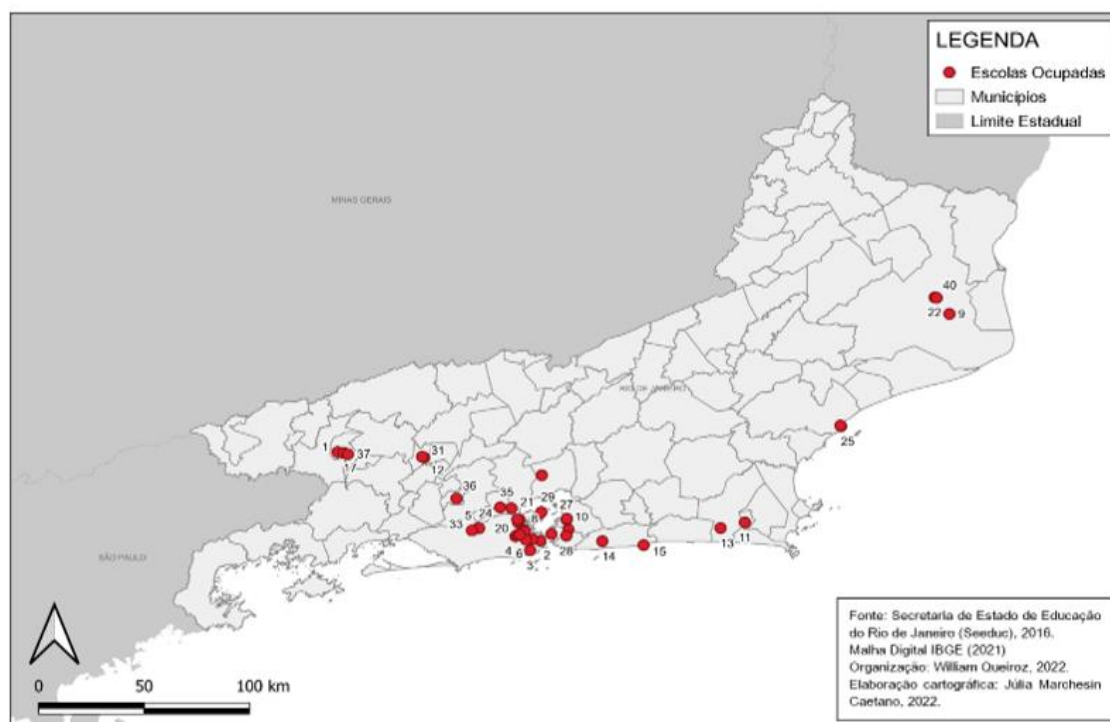
¹²³ “O Mendes é o farol das ocupações! Foi o primeiro a ocupar e será o último a desocupar. Por isso precisamos que vocês fiquem! Não vão embora! Passem o final de semana com a gente para nos proteger e para que possamos descansar, ajudando a manter de pé a primeira ocupação, a ocupação símbolo de todo o nosso movimento. Arrebatados, ali ficamos! Este forte discurso foi proferido por um menino genial de dezesseis anos, que teve a honra de conhecer bem, na presença de duas ou três ou centenas de pessoas” (Pereira, 2017, p.62).

teria começado. No auge do movimento, houve 76 escolas ocupadas em todo o estado, com ocupações que duraram entre dois e cinco meses” (Doyle, 2017 p.14).

Segundo Pereira (2017, p.45), “arriscaria dizer que as ocupações foram o método de luta possível num ambiente de perseguição e expulsão de ativistas, de proibição das assembleias e de fortes constrangimentos à livre atuação do grêmio estudantil” (Pereira, 2017, p. 45), destaca ainda que, “foi o ambiente escolar irrespirável criado para impor a política educacional que precipitou as ocupações” e por fim, “o mote das ocupações é uma demanda reprimida por voz e participação” (Pereira, 2017, p. 46).

Do mesmo modo, Pinto (2018, p. 13) caracteriza que “o Rio de Janeiro possui cerca de 1.300 escolas públicas de ensino médio e entre março e início de junho de 2016, cerca de 80 destas escolas foram ocupadas, no decurso da greve do magistério estadual, como podemos ver no mapa das escolas ocupadas no estado do Rio de Janeiro, cuja duração foi de cinco meses: de março a julho de 2016”. Também em Santos (2020, p.46) encontramos que “a primeira escola ocupada no Rio de Janeiro foi Colégio Mendes de Moraes, localizado no bairro da Freguesia, na Ilha do Governador, em 20 de março de 2016, por cerca de 50 estudantes grevistas”.

Mapa 5- Rio de Janeiro: escolas ocupadas em 2016

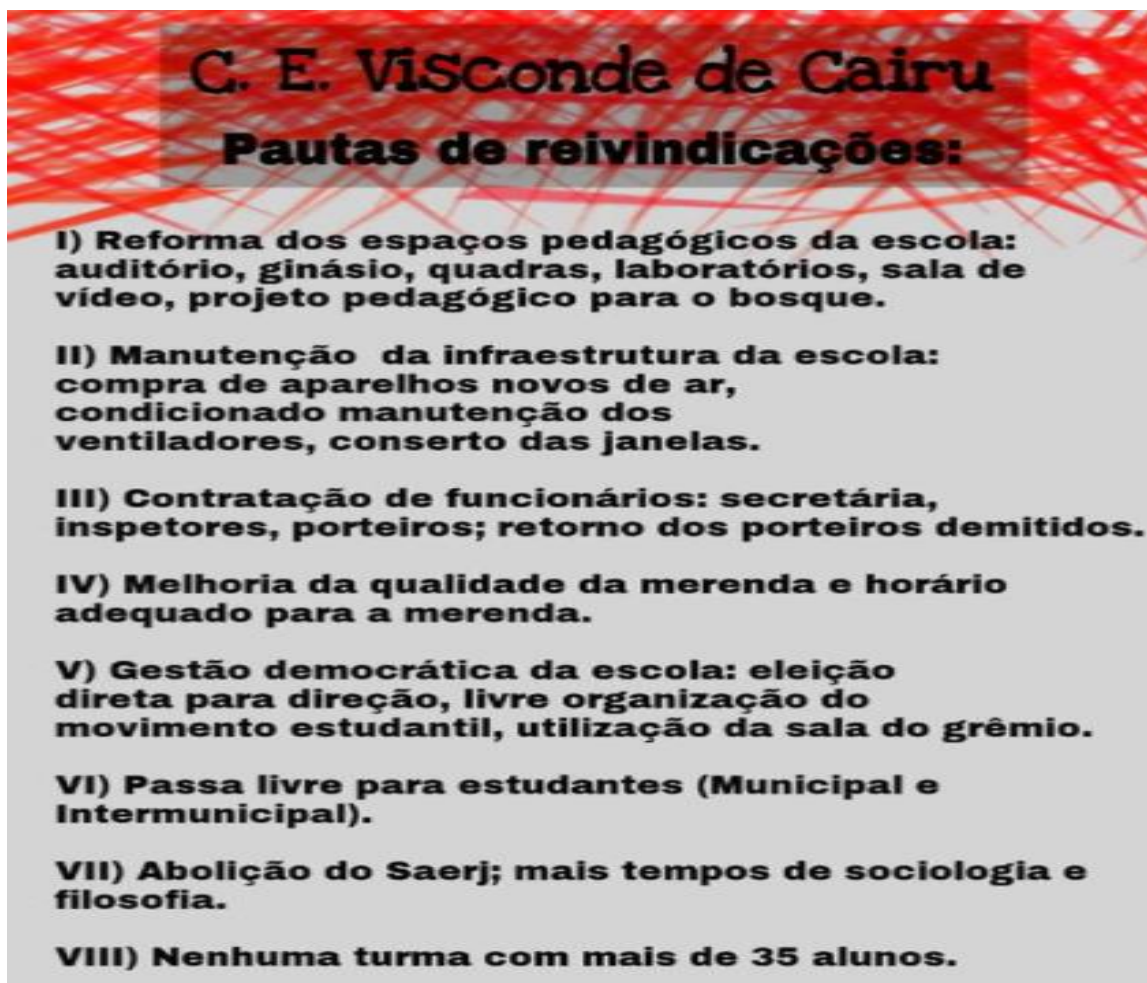


1	CE 295 - Professora Glória Roussin Guedes Pinto - Volta Redonda	21	CE Irineu Marinho - Duque de Caxias
2	CE Amaro Cavalcanti - Largo do Machado	22	CE João Leite Lopes - Nave - Tijuca
3	CE André Maurois - Leblon	23	CE João Salim Miguel - Bangu
4	CE Antônio Houaiss - Méier	24	CE José do Patrocínio - Campos dos Goitacazes
5	CE Bangu - Bangu	25	CE Luiz Reid - Macaé
6	CE Chico Anyrio - Andaraí	26	CE Matias Neto - Macaé
7	CE Clóvis Monteiro - Higienópolis	27	CE Nilo Peçanha - São Gonçalo
8	CE Compositor Luiz Carlos da Vila - Manguinhos	28	CE Paulo Assis Ribeiro - Niterói
9	CE Coronel João Batista de Paula Barroso - Campos dos Goitacazes	29	CE Prefeito Mendes de Moraes - Ilha do Governador
10	CE David Capistrano - Niterói	30	CE Professor Alfredo Balthazar da Silveira - Magé
11	CE Doutor Francisco de Paula Paranhos - Iguaba Grande	31	CE Professor Aragão Gomes - Mendes
12	CE Dr. João Nery - Mendes	32	CE Professora Sônia Regina Scudese Dessimoni Pinto - Brás de Pina
13	CE Edmundo Silva - Araruama	33	CE Stuart Edgar Angel Jones - Senador Camará
14	CE Euclides Paulo da Silva - Maricá	34	CE Visconde de Cairu - Meier
15	CE Francisco José do Nascimento - Maricá,	35	Ciep 114 - Maria Gavazio Martins - Vilar dos Telles
16	CE Gomes Freire de Andrade - Penha	36	Ciep 335 - Professor Joaquim de Freitas - Queimados
17	CE Guanabara - Volta Redonda	37	Ciep 403 - Maria de Lourdes Giovanetti - Volta Redonda
18	CE Heitor Lira - Penha	38	Instituto de Educação Clélia Nanci - São Gonçalo
19	CE Herbert de Souza - Rio Comprido	39	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho - Niterói
20	CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto - Méier	40	Liceu de Humanidades de Campos - Campos dos Goitacazes

Conforme observado, mapeamos as escolas ocupadas com a finalidade de identificá-las no estado do Rio de Janeiro e identificar, assim, a espacialidade do fenômeno em todo o estado. Mapeamos as escolas de acordo com os dados da Secretaria de educação do Rio de Janeiro do ano de 2016. O colégio prefeito Mendes de Moraes citado por Doyle (2017, p. 14) e Santos (2020, p. 46) está no mapa com o número 29, como também citado pela mesma fonte, o colégio Visconde de Cairu com o número 34. Observe-se que, as ocupações concentraram-se em torno da cidade do Rio de Janeiro, apresentando um comportamento análogo às ocupações que ocorreram em São Paulo e no Paraná.

A seguir reproduzimos um cartaz com as pautas de reivindicações do Colégio Estadual Visconde de Cairu.

Imagem 1-Cartaz com as pautas de reivindicações do colégio Estadual Visconde de Cairu



Fonte: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2016/04/11/diario-das-ocupacoes-no-rio-de-janeiro-c-e-visconde-de-cairu/>. Acesso em 22/03/2022.

Se para Doyle, (2017, p.55) “as ocupações não tinham uma pauta única, mas uma multiplicidade de demandas”, em Figueiredo (2018, p.107) as questões que mais impactaram as demandas locais foram relacionadas à visibilidade (a necessidade de ser visto e ouvido), ao acesso a melhores condições de estudo (como o acesso ao laboratório de informática ou que tinha cinema escolar), gestão democrática (eleição do diretor) e igualdade de oportunidades para os alunos dos diferentes cursos do Ensino Integrado e Regular. Estas questões são impulsionadas da ansiedade por melhores oportunidades concretas após a finalização do ensino secundário, como perspectivas de emprego mais desenvolvidas ou de acesso à educação superior.

As ocupações no Rio de Janeiro reivindicaram a melhoria da qualidade da educação, “a forma de ação encontrada pelos estudantes para reivindicarem a melhoria da qualidade da educação foi a ocupação”. Para Doyle (2017, p.14):

Suas demandas, que continham pautas comuns do “movimento ocupa” de todas as escolas e pautas específicas de cada escola, variavam entre melhorias na infraestrutura, eleições diretas para a direção da escola, fim do currículo mínimo (alguns exigem um currículo máximo!), nenhuma disciplina com menos de dois tempos (principalmente sociologia e filosofia e, em alguns casos, línguas estrangeiras), passe livre de verdade (incluindo finais de semana) para todos os alunos, substituição das provas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)² por um simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para só citar as principais.

Para Santos (2020, p.47), “as principais reivindicações dos secundaristas destacadas pela mídia, somando-se à luta dos professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, consistiam inicialmente em: (a) fim de avaliações externas; (b) necessidade de reformulação do currículo escolar do ensino médio e abolição do currículo mínimo; (c) ampliação dos tempos das disciplinas de Sociologia e Filosofia; (d) gestão democrática e; (e) melhores condições estruturais da escola”.

O processo de ocupações propagou-se por várias escolas, a maioria localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (Santos, 2020). Ao comparar com as ocupações de escolas em São Paulo, não havia uma pauta específica que impulsionasse a luta política no Rio de Janeiro; no entanto, essas instituições ocupadas incluíram demandas específicas. As demandas educacionais relacionam-se se à defesa mais abrangente da melhoria da educação e têm algumas pautas como, por exemplo, “mais verbas para reformas e estrutura das escolas”, “instauração dos grêmios”, “gestão democrática”, “valorização docente” e “chamada de mais professores”.

No início das ocupações, Antônio Netto, o então secretário, planejava atender a algumas delas por meio do envio de equipes para avaliar as estruturas das instituições, a convocação de professores e uma conversa mais aprofundada com as direções, solicitando apoio para a organização dos grêmios estudantis (Santos, 2020). As demandas curriculares do movimento das ocupações começaram com o objetivo de se opor às políticas curriculares existentes, “exigindo inicialmente em suas reivindicações o fim do SAERJ¹²⁴ sistema de avaliação da

¹²⁴ “A Secretaria estadual de Educação (Seeduc) decidiu extinguir o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio (Saerj). A prova existia desde 2008 e media anualmente o desempenho das unidades em Português e Matemática. No fim do ano passado, o órgão, já sob a administração do secretário Wagner Viter, havia se comprometido em reformular o Saerj, que era criticado pelos estudantes. Agora, a rede será avaliada apenas de dois em dois anos, por uma prova aplicada pelo Governo Federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”. Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/com-fim-do-saerj-rede-so-sera-avaliada-cada-dois-anos-21714386.html>. Acesso em 25/01/2024.

educação do Rio de Janeiro, a extinção do Currículo Mínimo e o aumento da carga horária de Sociologia e Filosofia” (Santos, 2020, p.17).

Aluno¹²⁵ secundarista ocupa no estado do Rio de Janeiro:

A situação **política**, a **situação objetiva**, a **situação econômica**. E também **pós São Paulo**. A gente tinha um exemplo mais claro, a galera lá ocupou escola, a galera conseguiu uma vitória, é possível a gente repetir aqui no Rio de Janeiro, também porque virou um movimento nacional. Mas acho que o que batia mais era a situação econômica que a gente passava e ainda passa. A galera não sente só o problema da escola. A galera sente o problema da luz, do ônibus, a galera pega um ônibus lotado, essa mesma galera que não tem ar-condicionado na escola, falta luz e não tem saneamento básico na Maré, não tem saneamento básico nas favelas no Irajá. O aluno de escola pública hoje é o mesmo aluno que não tem oportunidade de trabalho, então cada vez mais a gente sente isso na pele” (grifo nosso) (Pereira, 2017, p.48)

Qual foi o seu sentimento quando vocês tomaram a escola e passaram a controlar a escola? Primeiramente foi um sentido bem vitorioso, porque quando a gente consegue fazer a assembleia de manhã e aprova por ampla maioria a ocupação, ali, não estava definido, porque teria a assembleia da tarde e da noite, mas ali a gente tinha plena convicção de que a escola estava ocupada, de que a escola era nossa (Pereira, 2017, p.48)

A gente decidiu, por exemplo, o que seria a comida da escola. A gente decidiu, por exemplo, onde a gente ia ter aula, onde é que seriam as nossas reuniões, a gente decidiu onde é que a gente ia dormir, a gente decidiu qual seria a dinâmica da escola para o próximo período enquanto tivesse ocupada. Aí também tem um problema, só a gente decidiu, só a galera que estava ocupando a escola que decidiu (Pereira, 2017, p. 48).

Para Doyle, (2017, p.22) “as ocupações das escolas no Rio de Janeiro tiveram como impulso a crise financeira do Estado do Rio de Janeiro”. Devido aos cortes orçamentários na educação, o estado dividiu o décimo terceiro salário dos seus funcionários, atrasou as datas de pagamento, propôs alterações ao sistema de pensões dos funcionários e atrasou o pagamento dos salários dos professores e funcionários. Como resultado, no início de março de 2016, os professores entraram em greve. Portanto, “os alunos, já sem aulas por causa da greve, começam a ocupar as escolas no fim do mesmo mês” (Doyle, 2017 p.22).

Para Figueiredo (2018, p.98), o foco no ensino voltado para exames, com todas as suas medidas e classificações, bem como o ensino instrumental, como a proposta do Novo Ensino Médio, também foram alguns dos motivos das ocupações escolares em todo o Brasil. Segundo Fernandes (2017), em 2016, no Brasil, observa-se a configuração exigida pelo governo federal: a crise política e econômica é utilizada como justificativa para implementação de medidas de

¹²⁵ Narrativa de um estudante líder do grêmio na escola CE Amaro Cavalcanti, entrevista com aluno ocupa no estado do Rio de Janeiro (Pereira, 2017, p. 48). Inicialmente, com o assentimento dos entrevistados, decidi nominar os entrevistados. Posteriormente, por ocasião da publicação, ao coincidir com um avanço conservador e autoritário no país, reconsiderarei e, por prudência, decidi não revelar os nomes.

austeridade sobre a população. Promovem a narrativa da urgência na implementação das reformas como estratégia para mitigar a crise: a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a reforma do teto de gastos públicos e a redução dos investimentos em programas sociais.

Depois do “impeachment” da presidenta Dilma (2011-2014; 2015-2016), o vice-presidente Michel Temer adota uma postura governamental que, conforme suas declarações “não temem tomar medidas impopulares como solução para tirar o país da crise”. Essas medidas impopulares incluem a PEC 241, que estabelece um teto para os gastos públicos, evitando que, por um período de 20 anos, os investimentos em todas as áreas possam ser ajustados apenas pela inflação dos últimos 12 meses. Críticas que como veremos estão presentes nas ocupações que ocorreram no Rio de Janeiro, no Paraná e em Minas Gerais.

O modelo de gestão empresarial autoritário que culmina na formação de um território corporativo escolar, que apresentamos na primeira parte deste estudo, foi o principal responsável por criar as condições políticas para a explosão das ocupações. Não se pode ignorar que a crise econômica do Estado, a consequente falência dos serviços públicos e o enfraquecimento político do governo são fatores igualmente importantes nessa situação (Pereira, 2017, p. 45).

Dessa forma, encontramos em Santos (2020), a interpretação de que o panorama político do governo Pezão na economia do Estado do Rio de Janeiro se configurou também num momento de corte de verbas, no ano de 2016, que alterou o quadro das finanças do Estado, sob a gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Os representantes do governo fizeram declarações públicas para disposições futuras consideradas impopulares, incluindo uma queda e uma redução nos preços do petróleo. Isso resultou em um rombo no orçamento do estado, que resultou em dívidas bilionárias com fornecedores, pagamentos atrasados de servidores ativos e aposentados e cortes nos programas sociais.

Temos que “as chamadas “políticas de austeridade”, caracterizadas como neoliberais pelo sindicato de professores, autorizaram a gestão da SEEDUC, representada pelo Secretário de Educação Antônio Neto, a cortar gastos da sua pasta”. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro¹²⁶ (SEPE) naquele ano veio denunciar os reajustes salariais dos servidores públicos e o aumento das contribuições previdenciárias dos trabalhadores, informando também a categoria sobre os benefícios concedidos aos empresários e

¹²⁶ Santos (2020) destaca que “em contraposição a esta política do governo, o SEPE veio, por meio do seu boletim (número 667).

concessionárias. A principal prioridade deste ponto de vista de governo é reduzir os gastos essenciais dos setores públicos, incluindo a educação, com o único objetivo de estabilizar a economia do Estado para penalizar os mais pobres.

Para os ocupantes e o movimento de professores, a agenda de educação do governo Pezão (2014-2018) gerido pela SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) era identificada como neoliberal. Segundo o SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro), o projeto de educação da gestão deste governo se configurava como tal, pois se desresponsabilizava de priorizar melhores condições de trabalho e de construir um plano de valorização salarial para a categoria docente, além de parcelar o salário dos professores e aumentar os descontos da Previdência de 11% para 14%. Na ocasião, polarizaram-se projetos de educação que disputavam sentidos de qualidade na Rede Estadual de Educação. Desta forma, identifiquei o antagonismo entre o projeto do governo Pezão representado pela SEEDUC e o das ocupações das escolas (Santos, 2020, p.16).

De forma similar, para Pinto (2018, p.13) os motivos da greve podem ser resumidos da seguinte forma: sucessivos cortes salariais dos servidores públicos, demissões de trabalhadores temporários e, de forma mais geral, uma degradação das condições de trabalho, especialmente no que diz respeito à valorização das carreiras e das condições de trabalho escolar. Desse modo “as ocupações das escolas decorrem, num período de greve do magistério estadual” (Pinto, 2018, p. 61). Curiosamente, em São Paulo, no ano anterior, 2015, houve uma greve seguida de um movimento de ocupações escolares.

O caráter empresarial do alegado choque de gestão implementado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, como também em outros estados e outras redes de educação, ignora a participação da comunidade escolar na administração e na pedagogia das instituições de ensino. A renovada função da escola tem uma inspiração francamente empresarial, onde todas as esferas da vida escolar são submetidas a estrito controle, sempre em conformidade com políticas formuladas de cima para baixo, fora do espaço escolar. A escola é concebida como uma empresa e cabe ao gestor um papel gerencial, na prática o papel de um mero preposto (Pereira, 2017, p. 38).

Portanto, ao contrário de uma escola território empresa, temos que “os movimentos de ocupação pelo Brasil nos oferecem referências factíveis de uma escola democrática e verdadeiramente interessante ao seu público” (Pereira, 2017, p. 45), assim como “uma vez que a ideia de ocupar, a organização da ocupação e todas as atividades relacionadas a ela têm como único objetivo a manifestação de um desejo de mudanças concretas na educação” (Doyle, 2017, p.15).

O estado do Rio de Janeiro é explorado por Pinto (2018, p.11) que especificamente, no Rio de Janeiro desde 2015, viveu-se um período a que o governo estadual chama de crise. Iniciou-se, portanto, o fracionamento do salário dos servidores públicos, a rescindir contratos com empresas terceirizadas que prestavam serviços essenciais e a resultar na demissão de centenas de funcionários, além de não garantir o financiamento para a manutenção das instituições, culminando no fechamento de escolas, hospitais, bibliotecas e fundações.

Nas diversas escolas estaduais do Rio de Janeiro, os recursos essenciais para a manutenção das operações começaram a escassear: alimentação, infraestrutura, salas de aula sem climatização, mobília de higiene, material de escritório, e até mesmo o pessoal necessário para garantir a segurança da escola, preparar uma alimentação dos alunos e realizar a limpeza da instituição. Além disso, alguns edifícios encontram-se em condições tão precárias que representam um risco à vida da comunidade escolar.

Em uma visão geral das ocupações escolares do Rio de Janeiro, as ocupações iniciais da escola começaram no final de março de 2016. Ao longo de abril, as ocupações escolares nas escolas estaduais do Rio de Janeiro ganharam força: mais escolas, maior compartilhamento nas redes sociais, maiores redes de apoio e maior visibilidade.

Em comparação com as escolas de São Paulo, as instituições do Rio de Janeiro têm demandas específicas relacionadas a melhorias educacionais amplas, incluindo mais verbos para reformas escolares, criação de escolas de ensino fundamental, gestão democrática, avaliação de professores e mais professores.

Após a defesa deste trabalho, foi-nos sugerido que, na razão do que foi desenvolvido e da carência de profundidade, deixássemos de lado as ocupações no estado de Minas Gerais. Contudo, em virtude do trabalho já realizado por nós, e considerando uma modesta contribuição desse, para não desperdiçá-lo, decidimos, assim, excluir a parte referente às ocupações nesse estado no sumário deste trabalho. Entretanto, dessa forma, examinaremos de maneira superficial as características relacionadas às ocupações no Estado de Minas Gerais.

Sobre as ocupações em Minas Gerais “estudantes ocupam mais de 60 escolas em MG contra a PEC 241¹²⁷, está no G1 do dia 26 de outubro de 2016. Seus objetivos foram barrar e

¹²⁷ **PEC 241** A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara aprovou no dia 9 de agosto, por 33 votos a favor e 18 contra a admissibilidade da proposta de emenda constitucional (PEC) encaminhada pelo governo e que institui um teto para os gastos públicos por até 20 anos. A PEC 241 impõe um teto ao crescimento dos gastos públicos, que impacta diretamente nos recursos destinados à educação pública; a Medida Provisória 746, que

protestar contra à PEC que estabelece um limite para o crescimento dos gastos públicos.¹²⁸ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais informou, que 66 escolas estaduais estão ocupadas por estudantes.

Eles se opõem à reforma do ensino médio e à proposta de emenda constitucional (PEC 241), que exige um teto para o crescimento dos gastos públicos. Uma das mais tradicionais da capital, a Escola Estadual Milton Campos, conhecida como Estadual Central, na Região Centro-Sul, foi uma das primeiras a ser ocupadas. Desde o dia 6 de outubro, os alunos estão mobilizados no pátio do colégio.

Já no dia 31 de outubro “mais de 100 escolas estaduais foram ocupadas em Minas Gerais”, segundo o G1¹²⁹, os “estudantes são contra a PEC 241 e reforma do ensino médio”. “Estudantes ocupam 40 escolas de BH”, “em atitude inédita, alunos “moram” em instituições para protestar contra PEC 55 e demais medidas de Michel Temer” é o destaque do Brasil de fato em 25 de novembro de 2016¹³⁰.

A Escola Estadual Milton Campos, de Belo Horizonte, foi ocupada por estudantes em 6 de outubro, sendo essa a primeira ocupação de escola em Minas Gerais. Posteriormente, no dia 9 de novembro, o número de instituições de ensino contra as medidas do governo na área da educação chegou a 195.

Elaboramos o mapa sobre as ocupações com a identificação das escolas.

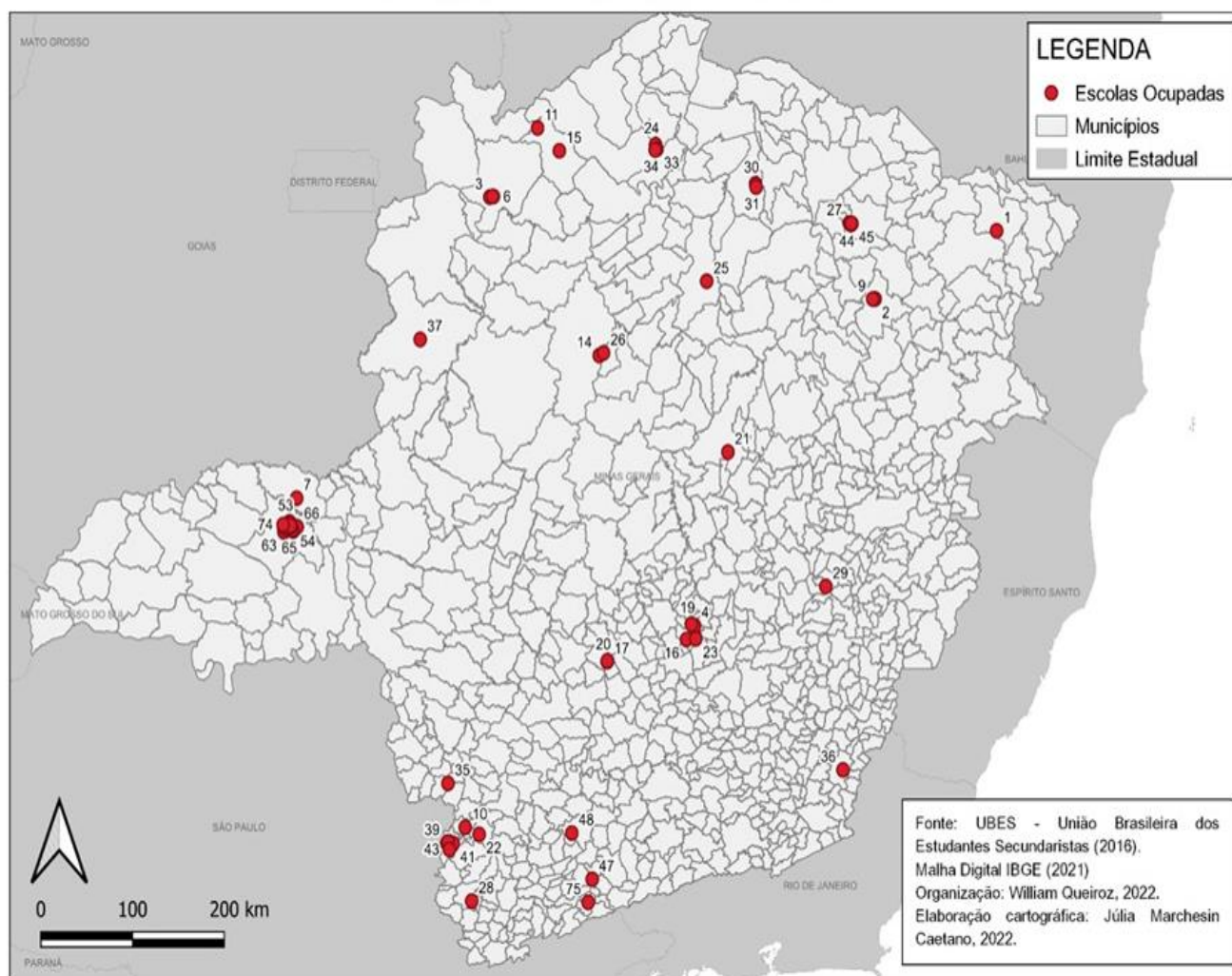
Mapa 6-Minas Gerais: escolas ocupadas em 2016

reestrutura o Ensino Médio no Brasil; o Projeto de Lei 257, que retira direitos dos trabalhadores; o quadro orçamentário e financeiro de 2016 e a Lei Orçamentária Anual (LOA) 2017.

¹²⁸ <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-mais-de-60-escolas-em-mg-contrapec-241.html>.

¹²⁹ <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/10/mais-de-100-escolas-estaduais-estao-ocupadas-em-minas-gerais.html>.

¹³⁰ <https://www.brasildefatomag.com.br/2016/11/25/estudantes-ocupam-40-escolas-de-bh>.



1 IFNMG Almenara	26 IFNMG Pirapora	51 Uberlândia – E.E Antônio Tomás
2 IFNMG Araçuaí	27 IFNMG Salinas	52 Uberlândia – E.E Bueno Brandão
3 IFNMG Arinos	28 IFSULMG Inconfidentes	53 Uberlândia – E.E Cidade Industrial
4 Belo Horizonte – E.E Santos Dumont	29 Ipatinga – E.E Dona Canuta Rosa de Oliveira Barbosa	54 Uberlândia – E.E Frei Egidio
5 Belo Horizonte – E.E Ari da Franca	30 IFNMG – Janaúba	55 Uberlândia – E.E Guimar de Freitas Costa - Polivalente
6 Arinos – E.E Profº Benevides	31 Janaúba – E.E de Canafistula	56 Uberlândia – E.E Hilda Leão
7 Araguari – E.E Profº Antônio Marques	32 Januária – E.E Olegário Maciel	57 Uberlândia – E.E Inácio Paes Leme
8 Arinos – E.E Profº Major Saint Clair	33 Januária – E.E Pio XII	58 Uberlândia – E.E Jardim das Palmeiras
9 Araçuaí – E.E Industrial São José	34 Januária – E.E Simão Viana	59 Uberlândia – E.E Jerônimo Arantes
10 Botelhos – E.E João de Souza Gonçalves	35 Juruáia – E.E Eduardo Senedense	60 Uberlândia – E.E João Resende
11 Chapada Gaúcha – E.E Moacir Cândido	36 IFSULMG Muriaé	61 Uberlândia – E.E Juvenília Ferreira dos Santos
12 Belo Horizonte – E.E Ricardo Souza Cruz	37 Paracatu – Virgílio de Melo Franco	62 Uberlândia – E.E Leonidas Castro
13 Belo Horizonte – E.E Maria Muzzi	38 IFSULMG Poços de Caldas	63 Uberlândia – E.E Mario Porto
14 Butirizinho – E.E Sílvia de Alencar	39 Poços de Caldas – E.E Arlindo Pereira – Polivalente	64 Uberlândia – E.E Messias Pedreiro
15 Chapada Gaúcha – E.E Serra das Araras	40 Poços de Caldas – E.E David Campista	65 Uberlândia – E.E Parque São Jorge
16 Contagem – E.E Helena Guerra	41 Poços de Caldas – E.E Dr. Edmundo Cardillo	66 Uberlândia – E.E Prof. Ederlino Lannes Bernardes
17 Divinópolis – E.E Joaquim Nabuco	42 Poços de Caldas – E.E José Vargas de Souza	67 Uberlândia – E.E Prof. Inácio Castilho
18 Belo Horizonte – E.E Juscelino Kubitschek	43 Poços de Caldas – E.E Parque das Nações	68 Uberlândia – E.E Profº José Ignácio de Sousa
19 Belo Horizonte – E.E Maria Carolina Campos	44 Salinas – E.E Idalino Ribeiro	69 Uberlândia – E.E Renne Giannetti
20 Divinópolis – E.E Monsenhor Domingues	45 Salinas – E.E Osvaldo Prediliano Santana	70 Uberlândia – E.E Teotônio Vilela
21 Diamantina – E.E Ayna Torres	46 Salinas – Levindo Lambert	71 Uberlândia – E.E Uberlândia
22 Campestre – E.E Rui Barbosa	47 São Lourenço – E.E Mario Junqueira Ferraz	72 Uberlândia – Neusa Resende
23 Belo Horizonte – E.E Governador Milton Campos (Estadual Central)	48 Três Corações – E.E Godofredo Rangel	73 Uberlândia – E.E Segismundo Pereira
24 IFNMG Januária	49 Uberlândia – E.E Ângela Teixeira	74 Uberlândia – E.E Sergio de Freitas Pacheco
25 IFNMG Montes Claros	50 Uberlândia – E.E Antônio Luiz Bastos	75 Virgínia – E.E Delfim Moreira

Notamos uma baixa concentração de ocupações escolares em Minas Gerais, em contraste com o estado do Rio de Janeiro, onde as ocupações estão predominantemente na região metropolitana da capital. Da mesma forma, São Paulo apresenta uma concentração semelhante em torno de sua capital, assim como o estado do Paraná, que possui uma maior amplitude e concentração de escolas ocupadas.

As ocupações em Minas são caracterizadas pela dispersão, com a presença de escolas ocupadas ao norte, ao sul, ao centro, a leste e uma menor concentração a oeste do estado. É possível afirmar que Uberlândia, Belo Horizonte e Poços de Caldas possuem um número superior de escolas ocupadas.

Utilizaremos a obra de Fávero (2021) para oferecer uma interpretação das ocupações em Uberlândia, Minas Gerais. A efervescência política de 2013, intensificada em 2016, e as ocupações escolares em todo o Brasil refletem um movimento semelhante no Estado de Minas Gerais. A ação política dos estudantes, tanto pela ocupação quanto pela construção autogestionada da ocupação, proporcionou uma experiência intensa para esses indivíduos.

Para o autor, as ocupações estão integradas e, simultaneamente, formam relações de classes, uma vez que estão em conflito direto com a PEC 241 (55), a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido, além de estabelecerem relações coletivas, um território de organização política que compõe uma ação coletiva. Portanto, o processo de ocupação está atravessado pelo confronto com as autoridades, assim como irremediavelmente com uma solidariedade coletiva e organizada expressando relações e valores contrários ao território corporativo escolar.

As ocupações em São Paulo ocorreram em 2015, enquanto no Estado do Rio de Janeiro aconteceram a partir de 21 de março de 2016, no Paraná em 3 de outubro de 2016, e em Minas Gerais em 26 de outubro do mesmo ano.

Em São Paulo, as ocupações eram contra a reorganização escolar, no Rio de Janeiro, por outro lado, as ocupações das escolas decorrem, num período de greve do magistério estadual” (Pinto, 2018, p. 61). Notavelmente, em São Paulo, no ano anterior, 2015, ocorreu uma greve acompanhada por um movimento de ocupações escolares. Para Doyle, (2017, p.22) “as ocupações das escolas no Rio de Janeiro tiveram como impulso a crise financeira do Estado do Rio de Janeiro”. Ao comparar com as ocupações de escolas em São Paulo, não havia uma pauta específica que impulsionasse a luta política no Rio de Janeiro; no entanto, essas instituições ocupadas incluíram demandas específicas.

No Paraná, criticaram a Proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), que tramitou no Senado Federal como Emenda Constitucional 55 (EC/55), determinando o congelamento de verbas públicas por 20 anos em áreas essenciais como saúde e educação, oposição a Reforma do Ensino Médio, e a crítica ao Projeto Escola Sem Partido durante os protestos, uma vez que este projeto visava concretizar uma educação isenta de "doutrinação ideológica". Em Minas Gerais também ocorreu protestos contrários a PEC 241- Reforma do Ensino Médio- Escola sem Partido.

No entanto, apesar das divergências, razões, pautas, dados, momentos distintos, individuais variados e contextos escolares diversos, emerge um vínculo que une esses movimentos. Os movimentos estão interligados e se entrelaçam por meio da luta, da ocupação, da construção desses territórios e da juventude. Os apelos e significados de (in)justiça dos três ciclos de ocupações, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais estão interligados, pois realizaram em sequência e qualificaram o valor educativo com base em princípios sociais circundantes.

Nesta seção, realizamos uma análise de cada movimento de ocupação em diversos estados, respeitando a cronologia dos eventos. Buscamos identificar, por meio dos mapas, as escolas ocupadas, bem como apresentar os dados das ocupações e as demandas dos estudantes.

Na próxima seção, aprofundaremos nosso objeto de pesquisa, realizando uma análise dos espaços das ocupações. Através de recursos visuais, é possível teorizar e compreender melhor a produção desses territórios, proporcionando um entendimento mais profundo das ocupações escolares.

CAPÍTULO 4- TERRITÓRIO ESCOLAR DA RESISTÊNCIA

Nesta seção, serão contextualizadas as ocupações escolares em termos de tempo e espaço. Serão apresentadas imagens que retratam o interior das ocupações, com o intuito de ilustrar um dos momentos-chave desse movimento: as assembleias, reuniões e discussões, como indicativos da organização, horizontalidade e coragem dos estudantes secundaristas, como também apresentar-se-ão as questões suscitadas em torno dos movimentos, bem como suas hipóteses, seguido do referencial teórico, conceitual e metodológico.

Nessas ações coletivas, os secundaristas assumiram a liderança na oposição ao retrocesso político e social resultante de um golpe institucional de um governo que implementou uma série de políticas de orientação neoliberal e conservadora. Também se tratou de um movimento que evidenciou a capacidade dos estudantes de se tornarem agentes de sua própria história e de liderarem, tanto de forma autônoma quanto em colaboração com gerações mais experientes seus processos educativos (Costa & Groppo¹³¹, 2018).

Os métodos de organização, a diversidade das atividades formativas e as ocupações inspiraram os adultos educadores a criarem e implementarem novos projetos de escola e educação, talvez um meio de resolver a crise da educação pública em nosso país (Costa & groppo, 2018). Além disso, tanto os adultos educadores quanto os jovens educandos podem potencialmente obter um aprendizado mais significativo por meio das experiências proporcionadas pelas ocupações. Considerando a significativa relevância das questões educacionais e políticas trazidas pelos movimentos, o nosso desejo, portanto, é que este movimento não se torne apenas uma lembrança insignificante no curso da história, mas sim, uma memória vívida e inspiradora (Costa & groppo, 2018).

O movimento em questão obteve a participação de estudantes em quase todos os estados do Brasil, incluindo o Distrito Federal, apresentando uma variedade de motivações e ocorrendo em diferentes momentos, em 2015 em São Paulo e em 2016 se espalhando para quase todo o território nacional, transformando as escolas e seus espaços em territórios de luta e resistência.

¹³¹ Ver: Adriana Alves Fernandes Costa; Luís Antonio Groppo (Orgs). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 328p.

Como veremos, as ocupações foram uma reação dos estudantes diante das precarizações das redes estaduais públicas de educação, que teve um impacto significativo nas mudanças da estrutura do sistema educacional brasileiro e nos processos de formação de alunos e professores.

Além de responder sobre como podemos entender uma ocupação escolar evidenciamos as características internas desses movimentos na construção de territórios por um período enquanto as escolas estavam sobre o comando dos estudantes.

4.1.O que é uma ocupação escolar?

O propósito da presente análise consiste em fornecer uma definição do conceito de ocupação escolar. Para tal propósito, é necessário realizar uma descrição detalhada das ocupações e proceder com a configuração do fenômeno em questão. Neste contexto, abordaremos as ocupações escolares e nos empenharemos nos fundamentos às respostas relacionadas ao desafio de definir o conceito de ocupação escolar, bem como elaborar uma narrativa que exponha a fundamentação dessas ocupações.

Neste contexto, irei concentrar-me na sequência temporal das ocupações e, posteriormente, sintetizar as perspectivas nos diferentes estados em relação às ocupações escolares. Apresentaremos adicionalmente nossa perspectiva em relação às ocupações e como a disciplina de Geografia pode oferecer uma análise do referido fenômeno.

Trata-se de um fenômeno recente na história brasileira. Achamos que não se traduz em respostas simples e buscaremos mostrar em que fatores repousam tal complexidade. Não buscamos por esses motivos fugir dessas respostas, porém, contudo, apenas sinalizar de acordo com o material que levantamos (dissertações, teses, documentários, reportagens, livros) a sinuosidade de tal universo.

Os resultados de pesquisas anteriores formam fundamentos consolidados sobre o qual podemos construir um quadro de referências. Por isso, optamos por uma exposição orientada sobre o ponto de vista de cada autor sobre as ocupações na tentativa de esboçar uma visão geral do conhecimento científico sobre o assunto. Apresentarei, portanto, a partir de cada autor, o seu material para oferecer um panorama bibliográfico sobre as ocupações escolares.

Vistas as dificuldades que o tema nos corresponde, de sua amplitude e de um universo categorial que está amplamente aberto e invade diversas áreas do conhecimento, buscamos não ignorar nenhum ponto de vista significativo em nossa exposição, e, caso isso tenha acontecido,

(ficará a critério do leitor interessado julgar), peço ao leitores que se deem por satisfeitos e que qualquer falha aqui reproduzida é de total responsabilidade do autor.

Sobre as circunstâncias necessárias para a mudança, Thompson¹³² (1987, p. 396) ressalta que ao longo da história, as classes subalternas demonstraram uma tendência e uma propensão à luta, resposta às condições de pobreza e delinquência social que são atribuídas a esses indivíduos pelo sistema em si, para ocupar espaços públicos e privados, como ruas, avenidas, praças e edifícios, como uma estratégia para se organizar em grupos, indivíduos que adquiriram conhecimento através da carência devem empreender esforços para se manterem ativos e relevantes, caso contrário, enfrentarão consequências adversas, como numa fórmula de lute ou pereça.

Eric Hobsbawm¹³³ (1998, p. 241), considera que as ocupações em espaços públicos e privados têm se constituído importante ferramenta popular em diversos campos da luta de classes, principalmente no que se refere à luta pela terra e por moradia. No Brasil, essa estratégia tem ganhado expressão nas ocupações pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Portanto, é amplamente reconhecido que as ocupações de espaços públicos e privados têm um papel significativo como uma ferramenta popular em várias esferas da luta de classes, especialmente no contexto das reivindicações relacionadas à terra e à habitação.

Apesar das diversas manifestações e articulações em contextos urbanos e rurais, que se configuram de maneiras variadas e emergem de diferentes situações e épocas, como ilustrado pelos movimentos sociais MST e MTST, há um aspecto comum entre eles, a saber, a prática da ocupação.

Analisando a origem etimológica da palavra "ocupar", verificamos que ela provém do latim, mais especificamente do termo "*ocupare*". Este vocábulo latino refere-se ao ato de se apropriar, tomar posse ou fazer a ocupação de algo, refletindo assim a essência do que significa ocupar em um sentido mais amplo e profundo. A palavra "ocupação" tem suas raízes também na língua do latim, especificamente na forma "*occupatione*". Além disso, é interessante notar que este termo não é apenas associado a tomar posse, mas também possui uma ligação com o conceito

¹³² THOMPSON, Edward H. **Costumes em comum – Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

¹³³ HOBBSAWM, Eric J. **Pessoas Extraordinárias**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

de cuidado, ou seja, ao cuidar do que foi ocupado, destacando um aspecto mais amplo e significativo de sua etimologia.

O ato de ocupar, portanto, nos direciona à reflexão sobre o cuidado, possibilitando a criação de uma relação com o movimento específico das ocupações realizadas nas escolas, assim como acontece em outros movimentos sociais. Isso se tornou evidente uma vez que os estudantes que estavam no ensino médio tomaram posse de um espaço que, até então, precisavam de cuidados e manutenções adequadas para que pudessem funcionar de maneira adequada e eficiente. O ato de cuidar revela-se bastante elucidativo quando relacionado à ideia de ocupação, pois, além de estar intimamente ligado a uma expressão de natureza social, também se refere à importante questão do cuidado e zelo em relação ao patrimônio que pertence à coletividade (tais como acontece na questão da terra, dos prédios abandonados e assim como foi com as escolas).

Essa relação entre cuidar e o conceito de ocupação não envolve apenas a interação das pessoas com o espaço que habitam, mas também a responsabilidade que se assume ao valorizar e preservar os bens de todos. Com frequência, essa ideia é deixada de lado pelos meios de comunicação em suas investidas para desacreditar os movimentos que buscam a ocupação de determinados espaços. Portanto, quando se faz uma reflexão a respeito da compreensão das ocupações, acaba-se por encontrar um significado que é alternativo e que, por sua vez, não é exaustivamente explicado ou explorado em detalhes.

Na filosofia¹³⁴, o cuidado representa a preocupação de que, constitui a essência do ser-aí, ou seja, da existência. O cuidado representa a soma das estruturas ontológicas do ser no contexto de sua condição existencial: em outras palavras, abarca todas as potencialidades da existência que se relacionam tanto com os objetos quanto com outros indivíduos, englobadas nas diversas situações.

Ademais, ocupar no dicionário da língua portuguesa¹³⁵, entre os diversos significados que são atribuídos ao termo, se destaca o ato de apropriar-se ou de tornar-se proprietário de algo, bem como a invasão de um espaço específico, mantendo-se nesse local; ou ainda o ato de assumir. Firmar-se em um local específico; morar, residir, exercer domínio por meio da força; conquistar, ter ou dissuadir por habilidade ou acordo.

¹³⁴ "Dicionário C" em *Só Filosofia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2025. Consultado em 09/03/2025 às 18:10. Disponível na Internet em http://filosofia.com.br/vi_dic.php?pg=7&palvr=C.

¹³⁵ <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ocupar>.

Independentemente da diversidade de termos, entendemos que a ocupação deve estar vinculada a uma modalidade de expressão política e social, espacial e territorial. Embora apresentem especificidades na relação com a ocupação, como no campo ou no espaço urbano, os grupos que realizam, bem como as ações que desempenham, possuem uma natureza contestatória, constituindo assim um elemento comum entre os movimentos de ocupação.

A ocupação de instituições de ensino, dessa forma, está profundamente ligada a outros protestos que envolvem a ocupação de escolas, estabelecendo uma ligação significativa com esses movimentos. Além disso, essa prática herda características que também são comuns a outros tipos de mobilizações sociais, visto que ambas as características são resultados das contradições inerentes ao sistema social.

Esse sistema, por sua vez, torna a vida cotidiana mais complicada e viola direitos fundamentais, o que torna esses movimentos, portanto, de uma natureza essencialmente contestadora e desafiadora. Impelidos por situações diversas, os indivíduos se encontram na necessidade de batalhar por um lugar que compartilham próprios, ou até mesmo por uma área maior, além de também lutarem para conservar esse espaço que conquistaram. Dessa forma, eles buscam incessantemente, através de seus esforços, a concretização de sua sobrevivência em um território que compartilha essencial para suas vidas.

Ocupar escolas, portanto, possui uma relação intrínseca com outros movimentos de ocupações escolares, mas também, possui uma herança comum os outros movimentos, pois ambos são frutos das contradições do sistema social que complexifica a vida e rompe com direitos e por isso são de natureza contestatória. Obrigam os indivíduos a lutarem pelo seu espaço, ou por mais espaço, pela manutenção desse espaço, buscam assim pelo território a materialização de sua sobrevivência.

Dessa maneira, após entender que as ocupações escolares representam uma alusão direta a uma tradição nos movimentos sociais de ocupação, é fundamental considerar seu impacto no contexto educacional e por isso da visão de Freire¹³⁶ (2001, p.47) de que se trata de um otimismo ingênuo atribuir a educação um papel central nas transformações sociais e como solução para todos os nossos problemas. Também não temos a crença igualmente acrítica e mecanicista de que a educação como elemento supra-estrutural só pode surtir efeito após a ocorrência de

¹³⁶ Ver, Freire, “a visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação antes da transformação das condições materiais da sociedade. Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História” (Freire, 2001, p.47).

mudanças estruturais subjacentes. Portanto, nem a negação absoluta da educação, sempre subordinada à infraestrutura produtiva, nem o seu poder excessivo¹³⁷.

Entendemos que a superação da visão mecanicista da história, da educação de forma dialética se alimenta entre produção da consciência, do aprendizado revelado pela experiência e as formas materiais de influência do mundo implicando em ver a história apenas como possibilidade aberta. Que a superação da visão mecanicista da história e da educação de forma dialética se nutrem da produção da consciência -que pode ser direcionada para a uma visão de mundo, de sociedade, de homem, progressista ou conservadora-. Isso implica uma perspectiva que vê a história como um espaço aberto a possibilidades, ao invés de um resultado predeterminado. Portanto, a consideração de possibilidades em vez de um resultado predefinidos¹³⁸.

Assim, sendo essas possibilidades abertas na história, sempre terão a perspectiva de regressão ou avanço da humanidade para todas as áreas dependendo da direção que homens e mulheres e todos os gêneros o farão pendendo pela orientação da sua base ideológica, sendo mais inclusiva ou mais excludente.

Deste modo, é possível ver a rodada de ocupações de escolas como o início de uma nova onda de protestos no Brasil, especialmente dentro das reivindicações e luta relacionadas à educação pública, ou seja, como possibilidade de combate. Os estudantes brasileiros deram uma aula de ativismo e protesto. Quem diria que as escolas se tornariam territórios de manifestações tão empolgantes? É um novo ciclo de rebeldia educacional, onde os alunos mostram que estavam prontos para lutar pelos seus direitos, da busca de uma escola mais feliz¹³⁹? Quem sabe, talvez em breve tenhamos até uma outra onda de ocupações?

Estamos de acordo com Favero (2021), uma vez que as ocupações escolares podem ser interpretadas como um novo ciclo de manifestações do contexto brasileiro, assim como uma

¹³⁷ Existe uma ampla bibliografia sobre isso, desde as concepções reprodutivistas, como as de Althusser (1985) e Establet (1974) até chegar às concepções funcionalistas (com a ideia de “reprodução do sistema” ou do “todo”, sendo um “subsistema”, sob forma neutra e acrítica).

¹³⁸ Ver, Bensaïd, “a teoria de Marx dá passagem a uma história que não promete salvação, não repara absolutamente a injustiça, não mordisca sequer nossa nuca. Essa história [...] como um devir incerto, determinado tanto pela luta quanto pela necessidade” (Bensaïd, 1999, p.13). Ainda “a história que “faz” alguma coisa é ainda e sempre uma história sagrada, que supostamente age no lugar dos homens e às suas costas” (Bensaïd, 199, p.24).

¹³⁹ “Se o tempo da escola é um tempo enfado em que educador e educadora e educandos vivem segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risinhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver” (Freire, 1993, p.10) Ver ainda, “o tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria” in: SYNDERS, GEORGES. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro, paz e terra, 1993.

outra constatação que se pode fazer é que as ocupações têm como ponto de partida as manifestações ocorridas em junho de 2013 (Gohn, 2018) e da mesma forma lembrar que junho, formaram a maior onda de protestos nas últimas décadas no país (Alonso; Mische, 2016, p.1). Portanto, é necessário analisar o mês de junho de 2013 para alcançar uma compreensão mútua, o que será feito a seguir.

Toda luta social se dá em um determinado contexto histórico, delineado justamente pelas lutas sociais antecedentes (Brito, 2018, p.32). Por isso, vamos apresentar alguns outros processos que compõem o pano de fundo de nossa narrativa, ainda que sejam apenas como fonte de inspiração para as atividades dos estudantes paulistas.

No mês de junho de 2013, foram registradas múltiplas manifestações populares nas vias públicas, praças e avenidas de doze capitais e cidades de porte intermediário do território brasileiro (Gohn¹⁴⁰, 2015), devemos lembrar que existem apenas quatro ocasiões na história do Brasil em que o mesmo aconteceu, em 1992, no *impeachment* do ex-presidente Collor de Melo, em 1984 no movimento “diretas já” a luta pelo retorno da democracia e, nos anos 60, nas greves e paralisações pré-Golpe Militar de 1964 e em 1968 com o movimento de estudantes (Gohn, 2015, p. 8)

Entre junho e agosto de 2013, aproximadamente 2 milhões de pessoas protestaram em 483 municípios em todo o país (Gohn, 2015). Os protestos diziam respeito às condições de vida urbana, que inicialmente foram representados pela questão da tarifa de transporte público, sobre como o preço dos ônibus mudava a maneira como as pessoas viviam nas cidades, ou seja, como o preço de algo tão fundamental tem impactado a vida das pessoas. A partir disso, eventos adquiriram notoriedade na mídia e em outros meios como "manifestações", estabelecendo assim, essa terminologia como um elemento significativo na memória coletiva do país.

As manifestações de junho são o maior evento político de 2013 e da história recente do Brasil, segundo Gohn (2015, p. 10). O impacto de sua influência pode ser observado na sociedade através do engajamento e sensibilização das pessoas para participarem de manifestações públicas, embora em determinadas circunstâncias, esses indivíduos podem não ter um entendimento completo acerca do propósito subjacente dessas ações, bem como da perspectiva histórica existente e futuras.

¹⁴⁰ GOHN, MARIA DA GLORIA. **Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2015.

No governo em questão, ouvindo as demandas das ruas, o discurso proferido incluiu uma proposta de reformulação de políticas e foram implementadas medidas com o objetivo de reverter o mesmo. Na opinião de intelectuais e formadores de opinião, as manifestações e protestos de rua tornaram-se uma potente força sociopolítica. De acordo com a perspectiva dos acadêmicos e influenciadores, esses eventos devem ser mencionados não só como formas de protestos com "o clamor das ruas", mas têm se tornado como uma força social e política de grande significado e considerando as motivações devidas, é especialmente relevante sua influência no contexto dos anos de 2015 e 2016, marcados pelas ocupações escolares.

No período anterior às ocupações escolares, especificamente em 25 de janeiro de 2014, ocorreu o movimento denominado "não vai ter copa", o qual engajou 30 cidades, incluindo dez capitais e o distrito federal (Gohn, 205.p11). Embora as ocupações escolares tenham ocorrido no ano depois, nas cidades dos jogos as manifestações e protestos de rua contrários a copa se configuraram como destaque de 2014.

Perry Anderson¹⁴¹ destacou três vitórias significativas nos protestos de junho que foram listadas assim: 1) despertar político nos jovens, fazer com que os jovens se interessassem pela política; 2) a compreensão do empoderamento social, no recuo do governo nas tarifas de transporte público; e, 3) levantou-se a “questão da distribuição escandalosamente distorcida das despesas públicas no Brasil.

Deve-se observar, de acordo com Gohn (2015), que esses protestos não foram nacionalistas; ao contrário, em vez disso, mostraram maneiras e meios de trabalhar juntos despontar como modos e formas de agir coletivo. Particularmente, entendemos que esses conhecimentos são e foram adquiridos ou construídos ainda mais por meio de plataformas de redes sociais que são influenciados por tendências globais, como as ocorridas no cenário mundial após o ano de 2008 especialmente na Turquia, Egito, os diversos Occupy iniciados em Wall Street, e os indignados na Grécia, Espanha, Portugal.

Para uma compreensão abrangente das ocupações escolares, é necessário não apenas identificar as particularidades envolvidas no ato de ocupar uma escola, mas também (como estamos fazendo) analisar a conjuntura ao longo do tempo que influenciou entre diferentes grupos de jovens ocupas¹⁴². A entrevista de Ana Júlia Ribeiro¹⁴³, sobre as ocupações no Paraná,

¹⁴¹ “A rua e o poder”. O Estado de São Paulo, 03/11/2013, p. E2.

¹⁴² Termo utilizado para se referir aos jovens que ocuparam as escolas.

¹⁴³ Entrevista realizada via aplicativo de mensagens via mensagens de voz no dia 09/05/2023.

destaca os processos existentes no país e em sua escola que a levaram participar das ocupações naquele estado e identificam a conjuntura:

Os motivos que levaram a participação são um pouco variados. Primeiro é preciso entender que naquele ano a gente estava tendo um **conflito político muito grande no país**. Então a gente tinha tido o impeachment um golpe contra a presidente Dilma que deixava todo e qualquer discussão política no país de forma geral. Assim que ouve o impeachment o então presidente da época **Michel Temer** propôs uma medida provisória que era a **reforma do ensino médio** e essa medida provisória foi com que alavancou os estudantes porque foi da ai em seguida uma ruptura muito grande no país uma mudança muito brusca na educação sem dialogar com os professores, pesquisadores estudantes, e, que não atendia nenhuma demanda que os movimentos orgânicos da sociedade reivindicavam, não tinha relação a educação, a outra coisa, é o **cenário de um geral na educação pública brasileira** que era das **escolas sucateadas** sem investimento um ensino que trabalhava pouco a formação integral do aluno baseado na ideia de decorar, enfim essas coisas já deixavam as pessoas e os estudantes desgastados com as escolas com a educação e **reivindicando mais mudanças**.

É imperativo abordar essa questão, consideramos relevante e deve ser levado em consideração os anos anteriores as ocupações escolares, dado o número significativo de estudantes que iniciaram às ocupações. Por que essa quantidade de estudantes aderiu as ocupações? O significado que esses jovens atribuíram a esses acontecimentos? Aachamos que as respostas devem ser procuradas e investigadas na própria conjuntura política e social do país.

Estes indivíduos, alunos do ensino médio, alunos da escola pública são marcados pelos acontecimentos de 2013 e pelas circunstâncias prevaletentes, nomeadamente o significado das manifestações e protestos que ao longo dos anos de 2013-2014, tiveram o seu impacto sobre estes alunos do ensino secundário e está de modo direto assinalado nas ocupações.

Entretanto, como já abordado por outros autores e autoras, além das referências nacionais de 2013 no Brasil, é importante mencionar que as ocupações de escolas já haviam sido iniciadas no Chile, em um fenômeno amplamente conhecido como "*movimento pinguino*". Associando o uniforme dos estudantes aos pinguins, tal movimento inicia-se com o "*mochilazo*" em 2001 e acaba com as ocupações de escolas em 2006 e, novamente em 2011, tornando-se referência para toda a América latina¹⁴⁴.

No Brasil, as primeiras ocupações de escolas aconteceram em São Paulo para se opor a um plano de "reorganização" da rede estadual de ensino. Após a implementação de estratégias

¹⁴⁴ De acordo com Brito (2018, p.13), houve registros de ocupações escolares anteriores ao período de 2015-16. No entanto, foram observados movimentos de menor magnitude "em maio de 1968, uma ocupação marca o início da greve estudantil contra a Portaria 31 na Escola Estadual Fernão Dias Paes, em São Paulo".

de manifestação pública e a falta de resultados em termos de diálogo substancial com o governo, os estudantes optaram por seguir às ocupações (Campos et, al., 2016, p.54).

Para Brito (2018, p.15) “os estudantes secundaristas, ao optarem pela tática de ocupação das escolas estaduais, recolocaram o movimento estudantil como sujeito destacado nas disputas pela educação pública, assim como nos debates teóricos no campo da Educação e da Política”, dessa maneira, (Brito, 2018, p.15) “a marca principal deste ciclo é a adoção da tática de ocupação de escolas”.

Para Brito (2018, p.14) a evidência é que “em um período de poucas semanas, a resistência secundarista surpreendeu governos, imprensa, acadêmicos e movimentos sociais ao assumir o controle de mais de duzentas escolas em todo o estado de São Paulo”. Entre 2015 e 2016, as ocupações de escolas foram uma forma inovadora de os estudantes protestarem, pois, as ocupações de escolas foram um meio que os alunos secundaristas expressaram sua discordância. Acreditamos que é mais do que apenas uma nova forma de protesto e, em vez disso, e ao mesmo tempo isso, representa uma faceta única do atual clima social, econômico e político do país.

Aliás, deveria espantar os indivíduos, pelos alunos se apropriarem de algo que lhes pertence? É motivo de preocupação quando os alunos se apropriam de algo que lhes diz respeito?

Especificamente podemos dizer ser o caso de São Paulo¹⁴⁵ o primeiro Estado em 2015 a ter um movimento de ocupação. A E.E Diadema- antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no dia 9/11/2015 foi a primeira escola a ser ocupada seguida da E.E Fernão Dias (Campos, 2016). A aceleração do fenômeno ocorre em novembro de 2015 “apenas na virada do final de semana para segunda feira dia 16/11/2015, o crescimento é da ordem de mais de 80%”, sendo “domingo dia 22/11/2015 com 89 escolas ocupadas” chegando em 200 escolas ocupadas naquele ano (Campos, 2016, p.111).

“Em março de 2016 foi a vez das ocupações de escolas no Rio de Janeiro” (Favero, 2021, p. 25), também se entendem que as escolas que foram ocupadas em apoio a greve dos professores (Ximenes, 2019, p.54) em solidariedade ao movimento dos professores e foram assumindo reivindicações locais (Camasmie, 2018). O movimento no Rio de Janeiro almejava

¹⁴⁵ Faremos um estudo detalhado sobre as ocupações de cada estado em outro momento, nesta parte, ao analisar as características distintivas de cada sistema educacional, nosso objetivo é buscar uma resposta para as ocupações e apresentar os fatos de maneira mais concisa.

uma educação pública de qualidade e investimentos na infraestrutura das escolas (Côrbo, 2020) além disso, “os estudantes reivindicaram desde vagas para a universidade pública, oportunidades e valorização, até a utilização de equipamentos na escolar”.

Em outubro de 2016 começam as ocupações no Paraná, de início a crítica dos estudantes se deu em torno do aumento das escolas de tempo integral e da flexibilização das matérias (Camasmie, 2018) e de acordo com o aumento das manifestações os estudantes passaram a se posicionar contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241¹⁴⁶, contra a Medida Provisória (MP) de Reforma do Ensino Médio (MP 446/2016)¹⁴⁷ e contra o Projeto de Lei (PL) Escola Sem Partido (ESP)¹⁴⁸. Movimento que difere dos anteriores pois mobiliza em suas críticas em contornos nacionais (Favero, 2021, p.25-26). Segundo Luz (2020, p. 11) “o que impressiona no movimento de outubro de 2016 foi o número expressivo de escolas ocupadas e uma surpreendente capacidade de articulação dos estudantes aumentando muito rapidamente o número de ocupações”.

Em Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, as ocupações se iniciaram no dia 18 de outubro de 2016. O movimento em Minas assumiu caráter nacional, conformando uma ação coletiva que se opunha a iniciativas do governo Temer, especialmente à Medida Provisória n. 746 – que, transformada na Lei n. 13.415/2017, reformou o Ensino Médio no país – e à Proposta de Emenda Constitucional n. 241 (PEC 241) – posteriormente PEC 55 e, enfim, Emenda Constitucional n. 95 –, que alterou o Regime Fiscal da União, congelando por vinte anos os gastos sociais (Groppo & oliveira¹⁴⁹, 2021, p.2).

Ocupar escola implica e implicou na apropriação de um espaço público. Ocupar escola é conflito¹⁵⁰. Apropriação de um espaço público é o ato de utilizar ou reivindicar um espaço que é de domínio público para fins individuais ou coletivos. Aqui a apropriação de um espaço público refere-se às escolas públicas, ao processo pelo qual indivíduos ou grupos (neste caso os secundaristas, os “ocupas”) assumem o controle, embora mesmo de forma temporal e breve, e, no contexto em questão, o controle exercido é parcial, ao invés de ser absoluto, utilizaram as

¹⁴⁶ Essa é conhecida como PEC dos gastos.

¹⁴⁷ Reforma aprovada que modifica o Ensino Médio no Brasil.

¹⁴⁸ Ver mais Escola Sem Partido.

¹⁴⁹ GROPPO, L, & OLIVEIRA, M, A. ocupações secundaristas em minas gerais: subjetivação política e trajetórias. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e240770, 2021.

¹⁵⁰ As ocupações estudantis não se deram sem confronto. Os ocupantes dormiam na escola tomados pelo medo de invasão e do cumprimento das ameaças de confronto que diariamente recebiam de estudantes e pais que não queriam a ocupação. Existiam muitos alunos, pais e professores contrários e as notícias que chegavam de invasão e quebra-quebra de outras escolas ocupadas davam o tom do perigo que corriam (FERNANDES, 2017, p. 111).

escolas para fins específicos, como forma de protesto e manifestação, muitas vezes divergentes dos propostos pelo Estado.

Ocupar escola é um ato político, foi mostrar o potencial político jovem brasileiro, naquela ocasião, os estudantes ocupas adquiriram uma compreensão da realidade das escolas públicas e foram capacitados a defender seus direitos. De maneira análoga, a educação, na sua essência, desempenha um papel político pois tem o potencial de desafiar as estruturas opressivas, promovendo uma emancipação individual e impulsionando uma mudança social. Portanto, a política é inerente na educação; da mesma forma, as ocupações em instituições de ensino foram e continuam sendo de natureza política. Para Martins (2020) “o engajamento dos estudantes pode ser compreendido como um processo de mobilização e articulação política entre os sujeitos engajados na política contra a qual estavam lutando e em defesa do direito à educação”.

Pacheco (2018, p. 19) “ao ver como os secundaristas organizavam suas reuniões, as tarefas na ocupação, as oficinas, o contato com as mídias hegemônicas e populares, suas publicações nas redes sociais e a relação com a gente, os grupos de apoio”, conseguiu “perceber como eles estavam “fazendo a política”. Portanto, acompanhou a evolução do processo inicialmente espontâneo, no qual uma grande maioria estava se envolvendo na prática política, e como esse processo estava se desenvolvendo e se estruturando.

Embora os educadores tenham apontado cotidianamente os problemas estruturais que assolam a educação pública neste país há décadas (como evidenciado pelos movimentos grevistas, os sindicatos, a academia e os intelectuais), foi impressionante ver os estudantes liderarem esse tipo de manifestação. As ocupações de escolas serviram para evidenciar antigas questões estruturais da educação pública em nosso país, a novidade, porém, foi presenciar o envolvimento de jovens que assumiram um papel então de defesa da educação pública antes somente visto por outros grupos.

Portanto, foi uma estratégia para que esses mesmos indivíduos denunciassem tais espaços, por meio daqueles que são beneficiados por essas políticas educacionais. Logo, pelas pessoas que recebem essas políticas de educação para que essas mesmas pessoas se manifestem contra esses espaços, pela busca de uma nova forma de aprender/ensinar e, do mesmo modo, a favor desses espaços, pois as denúncias se referiam a melhoria das escolas.

Para os defensores do "livre mercado", sedentos por queda de direitos, as ocupações não seriam vistas como um canal direto de reclamação, de um serviço prestado que foi gerido de

acordo com os capitalistas da educação? De acordo com a perspectiva dos defensores capitalistas da educação, seria possível argumentar que as ocupações não seriam consideradas uma forma direta de expressar insatisfação com a qualidade de um serviço prestado?

Portanto, na qualidade de mercadoria que vem tendo a educação, o serviço adquirido não requer um consumidor vigilante? Assim, desse modo, as ocupações não seria um canal direto entre o “consumidor”? Um reclame aqui? Igualmente como os números de contato disponíveis para o propósito de registrar reclamações?

Ah, as ocupações, uma verdadeira obra-prima da educação política das escolas públicas. Um verdadeiro espetáculo de rebeldia estudantil, onde os alunos se tornam os protagonistas de uma peça real chamada "ocupação escolar". As disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, em particular, evidenciaram um notável processo de aprendizagem nas instituições de ensino, o qual contribuiu para o envolvimento de um fenômeno significativo das ocupações escolares, para a organização do movimento, para a sua gestão, para a própria condução das ocupações.

Ocupar escolas é aprendizado¹⁵¹, “durante a ocupação eu aprendi coisas que eu nunca tinha ouvido nem falar a minha vida inteira, então onde eu mais aprendi foi na ocupação” (Martins, 2020, p.89). Ocupar é ensinar, “ao discordarem do modelo de educação vigente, que consideravam opressor e alienante, os estudantes engajados deram vida a uma práxis educativa de forma coletiva e horizontal” (Martins, 2020, p. 93). Pacheco (2018) explica que as estratégias políticas de ação direta apresentam diferentes metodologias possíveis. Além disso, destaca que as ocupações constituíam um ambiente propício para a aprendizagem, uma vez que eram compostas por indivíduos iniciantes na prática política, ávidos por adquirir conhecimento, e por grupos políticos diversos, compartilhar seus ensinamentos.

Ocupar escolas é fazer-se, como demonstra Martins¹⁵² (2020, p.89), Fernandes (2017, p.129) e Santana (2023, p.13), ocorreu uma situação, um fenômeno que é altamente desafiador de se concretizar, especialmente em áreas periféricas. “as ocupações escolares são exemplos da luta direta sem intermediários, com protagonismo de jovens de periferia ou de baixa renda que reinventaram o espaço escolar” (Santana, 2023, p. 13). Os ocupas foram alvo de observação e

¹⁵¹ “A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social” (Freire, 2001, p.50). Freire, Paulo. Política e educação. São Paulo, Cortez, 2001.

¹⁵² Entrevista de aluno, (Martins,2020, p.89) “foi um ambiente, um movimento que é muito difícil acontecer, principalmente na periferia. E a gente conseguiu, a gente mobilizou não só alunos, a gente mobilizou várias escolas, não só em São Paulo, também. E a gente foi visto, foi ouvido, não só o ato da gente fazer, mas isso, de ser ouvido e visto mostra que a gente está aqui”.

escuta, não somente durante a execução de suas ações, mas também ao serem observados e ouvidos durante as ocupações, o que ressaltou a presença dos secundaristas, “e engajaram nesta luta [...] se apropriaram do espaço educativo, tanto no que se refere à estrutura do prédio escolar propriamente dito, quanto da luta por direitos e do debate político acerca de que tipo de educação pública que defendiam” (Martins, 2020, p.92).

consideramos, pois, que a identificação entre os estudantes ao ocuparem as escolas, apropriando-se do espaço com o qual se identificavam e atribuíam a ele novos significados, constituiu-se importante momento histórico de formação da consciência de classe desses sujeitos que vislumbraram à transformação da realidade por meio de um agir coletivo (Martins, 2020, p. 93).

Ao estar ao lado e compor o movimento de ocupação, suas propostas de discussão de suas próprias vidas e o que estão fazendo dela, não é por acreditar que esses jovens são o futuro da nação, é pela viabilidade de afirmar a grandeza da existência, de todos, um aviso da vida viva, que não para de se amplificar, que persevera em continuar ainda que rodeada de tanta mediocridade e violência e controle (Fernandes, 2017, p.129).

As ocupações tiveram uma estética, uma Geografia, nenhuma luta pode ser organizada sem o uso do espaço e do território (Moreira, 2018). Assim sendo, as ocupações ocorreram via uso do espaço, e, é neste espaço que podemos encontrar e recuperar não apenas as pautas de reivindicações e identificar as demandas dos alunos, mas também os compreender. Por isso, são um movimento social distinto, socioespacial, com valores, princípios e formas de organização diferentes.

O espaço escolar está associado às relações de poder que os homens estabelecem entre si, pela legislação, pelo Estado, por normas de conduta e de comportamento, pela influência do mercado, pela privatização, pelos conselhos escolares, pelas inúmeras secretarias de educação, pelos grêmios estudantis, pelas presenças de líderes comunitários, pelos líderes escolares, pelos professores, funcionários e diretores, cujas manifestação confere ao espaço escolar a condição de território.

A ação dos estudantes secundaristas envolveu incontestavelmente, a conquista do espaço escolar¹⁵³. Consequentemente, a delimitação de seu poder manifestado na forma de

¹⁵³ “No território escolar, como apresentado ao longo da tese, as sofisticadas práticas de controle a céu aberto investem na convocação à participação: incorporou-se e institucionalizou-se as mais diversas minorias em maioria governante e, por meio de leis, formou-se um conjunto sólido de defesas de direitos, resistências capturadas” (Fernandes, 2017, p.128)

território ampliou as capacidades dos secundaristas, permitindo maior controle, maior amplitude de ação, mais visibilidade ao movimento podendo assim ser consideradas como movimentos socioespaciais/socioterritoriais.

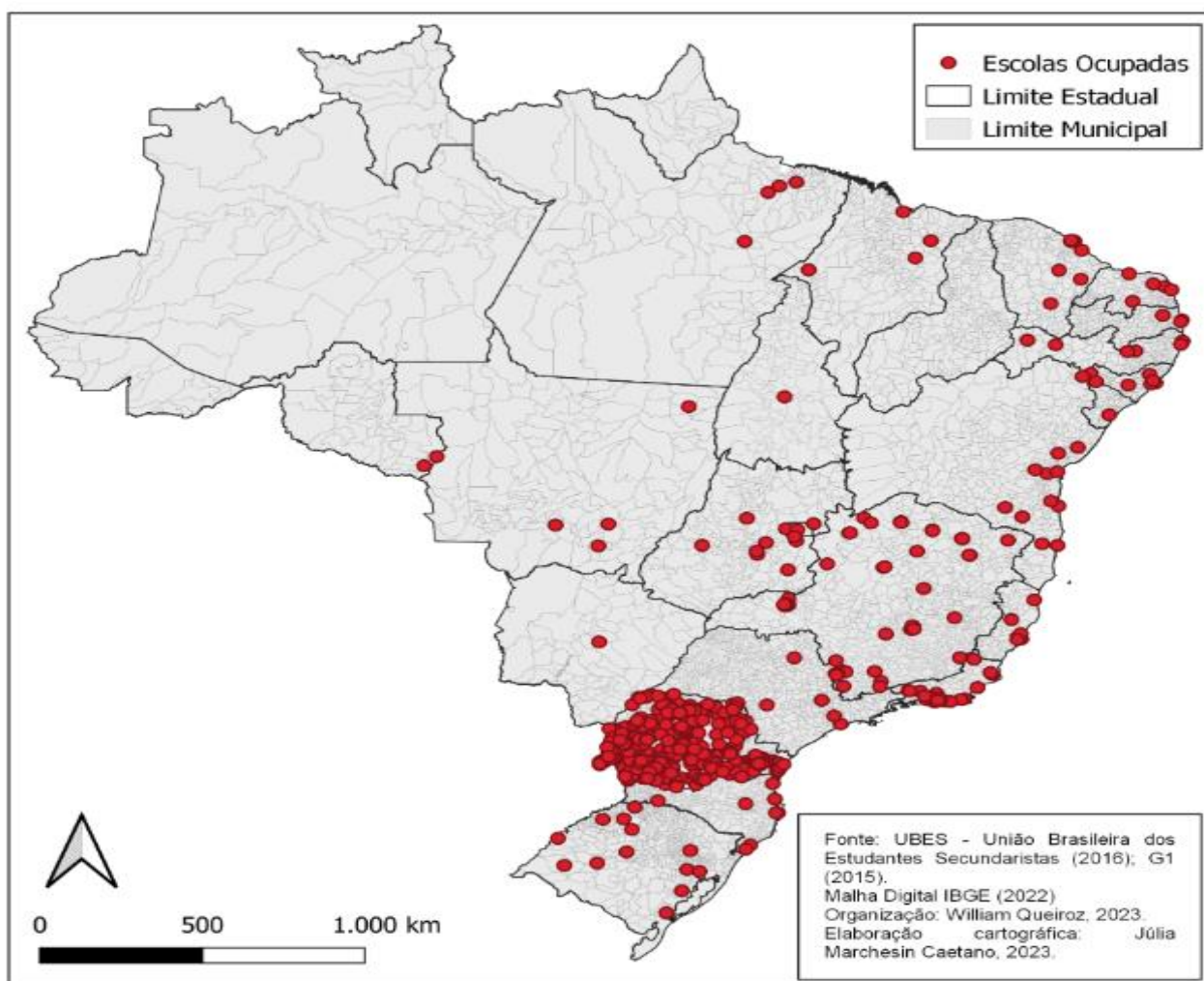
A explicação para essa conceituação se baseia no fato de que, no caso focalizado, o espaço escolar das ocupações não constituiu somente um recorte empírico ou base que sustentava a organização dos secundaristas, mas sim o território, as ocupações, portanto, são territórios, a partir do qual as vivências compartilhadas formaram uma “energia” capaz de mobilizar outros estudantes e outras escolas, outras pessoas.

Entendemos também que esses movimentos ganharam força com a ocupação e foi fortalecido por outras ocupações; ou seja, o espaço deu relevância à luta dos estudantes e avolumou outras ocupações diante de outras ocupações, e que, como resultado de seu crescimento numérico, revelou um caráter de resistência dos alunos secundaristas. Assim, as ocupações revelam um movimento com o espaço e através dele. Portanto, os indivíduos protestavam pelo espaço da escola, denunciavam o ambiente escolar, e, ao mesmo tempo, foi por meio desse ambiente que surgiu uma resistência contra a tendência de precarização que afetou e afeta os ambientes escolares.

Portanto, as ocupações são o resultado de relações. Dos estudantes, desses com outros estudantes, das escolas que foram ocupadas com outras escolas ocupadas, das políticas neoliberais na educação nessas redes, de territórios, das redes escolares, das redes sociais, e das próprias ocupações. Tal fato nos obriga a lembrar que estamos sempre falando de uma produção, as ocupações são uma produção, mais ainda, de algo dinâmico e não de um objeto inerte. Tratamos de uma construção que deve ser considerada como tal, em termos históricos e sociais, e também significa dizer que as relações que se estabelecem nas ocupações de escola são imanências deste espaço e desse território, assim como da influência de outros fenômenos já indicados.

É a compreensão desses aspectos o objetivo desta pesquisa, as articulações e conflitos entre estes e outros, bem como aquilo que essas articulações e conflitos produziram. Isso porque, do espaço: “(...) não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas (...)” (Lefebvre, 1976, p.34).

Mapa 7-Brasil: escolas ocupadas em 2016

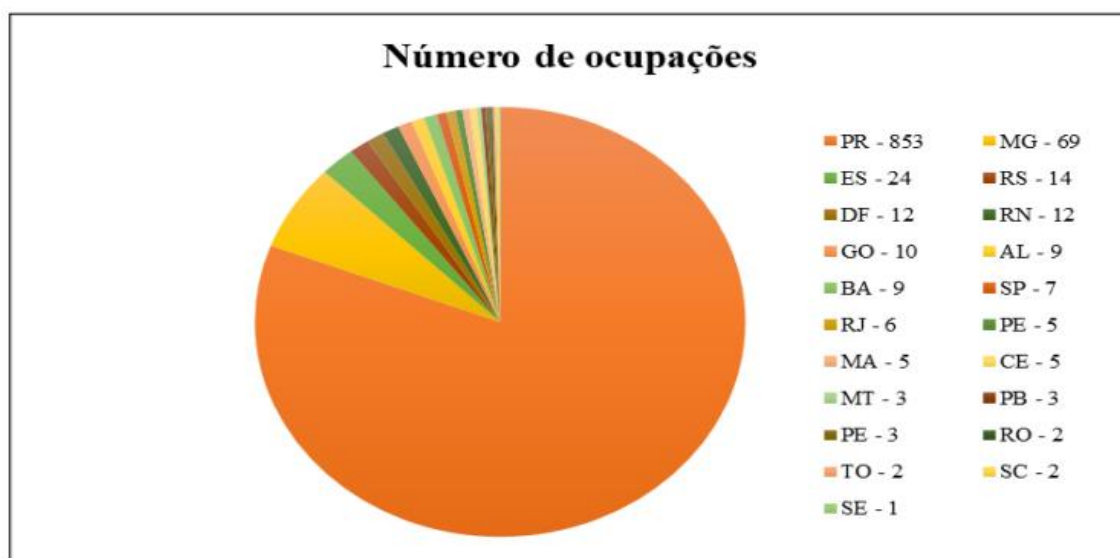


No mapa, é possível observar a distribuição espacial das ocupações em distintas regiões do Brasil, com uma maior concentração de escolas ocupadas no estado do Paraná. No total, foram 1.197 instituições públicas de ensino¹⁵⁴ em todo o país (UBES, 2016) espalhadas por diferentes estados e municípios brasileiros e no gráfico podemos destacar a quantidade de escolas ocupadas sendo, no Paraná, 843, escolas, Minas Gerais, 75 escolas, Rio de Janeiro 40 escolas e São Paulo com 6 escolas em 2016¹⁵⁵, (lembrando que foram 200 escolas em 2015). Ainda podemos identificar outros Estados, como Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Rondônia, Tocantins, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do sul, Santa Catarina, com ocupações.

Gráfico: Ocupações de escolas em 2016

¹⁵⁴ Deixamos a lista com todas as escolas ocupadas em 2016 nos anexos deste estudo.

¹⁵⁵ No estado de São Paulo em 2016 também ocorreu ocupações de escolas.



Fonte:

Martins, (2020).

Através do mapeamento não estamos lidando com uma simples identificação de coisas ou processos, estabelecendo com estas conclusões a partir de lógicas de ‘causa e efeito’. O propósito é o de estabelecer conexões entre os elementos que orientaram a formaram as ocupações das escolas e as suas implicações no espaço e na formação desses territórios. Para isso pensamos na dimensão espacial das ocupações. Como algo que se movimentou e que se mostrou como o resultado constante e inacabado de correlações de forças, interesses, políticas e sentidos.

As ocupações são o resultado de fatores complexos, compostos de contradições locais, nacionais e globais. Ocupar escolas é uma forma inovadora de luta, é uma apropriação de espaço público, é um ato político ao mostrar o potencial de luta dos secundaristas, é uma estratégia de denúncia, fruto da educação das escolas públicas, é aprendizado, é ensino, é se constituir enquanto jovem, e por fim, é uma estética, uma Geografia.

Do mesmo modo, podemos entender que as ocupações escolares são um movimento socioespacial urbano, que se trataram de manifestações dos estudantes secundaristas, insatisfeitos com as escolas públicas e que diante da precarização dos prédios escolares, das condições de ensino e aprendizagem, e das políticas públicas na área da educação se mobilizaram com e através do espaço escolar para denunciar tal insatisfação.

Colocamos questões que têm como centro de interesse a espacialidade. De todo modo, o que significa essa espacialidade das ocupações? Qual potencial ela teria para gerar interpretações destes fenômenos? As espacialidades aqui apresentadas pelo mapa são no sentido de apresentar uma trama locacional, está associada apenas a um plano uma superfície,

“corresponde, assim, ao resultado de um jogo de posições relativas de coisas e/ou fenômenos que se situam, ao mesmo tempo, sobre esse mesmo espaço” (Gomes, 2013, p. 17).

O exame da espacialidade do fenômeno das ocupações escolares revela o que? Essa espacialização é parte de um conjunto maior? Essa espacialidade possui uma dispersão. Há uma desordem espacial com um “padrão” de dispersão do fenômeno. A composição das ocupações é jogo de posições relativas, de escolas que estão dispersas em seus estados. Assim, analisar essa composição é compreender sua espacialidade, o lugar das ocupações e a ocupação dos lugares como elementos nestes conjuntos.

A situação espacial, ou seja, a exposição das ocupações e dos “ocupas” é uma expressão que nos preocupou, pois, trata-se da exterioridade do fenômeno, do atributo da visibilidade, o resultado do espaço ocupado, o lugar privilegiado são as escolas públicas e neste caso o espaço urbano é o campo privilegiado da observação, onde as ocupações foram diversas, se mesclaram, se configuraram e se desfizeram.

Ao incluir a perspectiva geográfica, o campo da teoria social crítica é enriquecido, principalmente da educação, a interpretação é elaborada para fornecer visibilidade ao espaço e território onde os indivíduos estão presentes, especificamente o espaço escolar, em sua expressão e perspectiva territorial que abarcam a totalidade concreta dos processos políticos que estão envolvidos, leis, normas, influências mercadológicas, articulados com as dimensões política e ideológica (superestrutura).

A partir disso, para uma compreensão maior das ocupações achamos necessário também fazer uma reflexão do que é a escola. Portanto, no que se segue, buscaremos oferecer uma discussão que apresente argumentos que nos ajudem a recuperar as respostas que dão validade ao movimento de ocupação. Além de tratar a escola como espaço, (Marques¹⁵⁶, 2007), (Brock¹⁵⁷, 2016), (Giroto¹⁵⁸, 2018) o que me proponho, é também fazer uma investigação do (ou sobre) o espaço das escolas ocupadas. Os sentidos desses espaços, buscar compreender o processo de construção das ocupações. Trata-se não de encaixar o objeto (ocupações) em modelos ou teorias já estabelecidas, mas em um esforço de tratar o fenômeno tentando mostrar a riqueza de observá-la e investigá-la sob essa perspectiva espacial e territorial.

¹⁵⁶ MARQUES, Roberto. **A escola numa perspectiva espacial**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

¹⁵⁷ BROCK, Colin. **Geography of Education, space and location in the study of education**. Londres: Bloomsbury Academic, 2016.

¹⁵⁸ GIROTO, Eduardo Donizetti. **A geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisa e de lutas**. Revista Estudos Geográficos, v. 16, n. 2, p. 156-175, 2018.

Para Pacheco (2018, p. 21) que também buscou apresentar uma definição das ocupações, “as ocupações podem ser definidas, portanto, como mobilizações bivalentes, pois tinham demandas de caráter redistributivo – o orçamento e o currículo – e de caráter identitário”. É possível identificar as ocupações como momentos de descontinuidade em relação às normas escolares, nos quais os estudantes introduziram novas normas e modos de interação social, baseados em valores positivos, como a confiança e a amizade.

No entanto, como será discutido posteriormente, as ocupações ocorreram durante um período de avanço de forças políticas conservadoras. Embora tenham representado um momento significativo para a promoção das demandas dos estudantes, os desdobramentos dessas ocupações, sob essa “onda” conservadora, resultaram em consequências opostas às pautas defendidas pelos secundaristas. Observa-se, nesse contexto, um retrocesso de demandas, com o surgimento de medidas como o Escola sem Partido, a implementação de programas de Militarização Escolar, e a Reforma do Ensino Médio.

4.2. Territórios da ocupação

Abordamos as características das ocupações, levando em consideração que, embora não possamos vivenciar diretamente essas experiências, é possível identificar elementos comuns nas diversas ocupações encontradas em diferentes Estados. O ponto de partida é a escola – do seu interior, nas suas relações cotidianas, o eixo da investigação é o seu espaço (Marques, 2007, p.36).

Ao delimitar uma determinada escola, não podemos transformar isso em limites do objeto nem do fenômeno das ocupações. Os limites reduzem e aprisionam o espaço, roubando-lhe a riqueza: sua construção pelos processos dos secundaristas, os emaranhados de relações sociais e políticas que por ali passam e circulam nas ocupações, além daquilo que estes produziram neste movimento.

Os espaços das ocupações foram/são dinâmicos, e não existem, de fato, circunscritos a determinadas escolas. Tal delimitação decorre de nosso recurso metodológico e das necessidades da investigação, ou seja, de compreender as ocupações a partir de determinadas escolas. Mas, não significa que tratamos de um objeto de fato ‘isolável’, destacado do tempo e do mundo, e que apesar das ocupações produzirem um território que existiu por si e para si, durante um período de tempo, os seus espaços e territórios não podem ser entendidos a partir

de um olhar único. Portanto, qualquer delimitador de referência neste estudo deve ser interpretado como uma ferramenta de análise, uma abordagem específica como recurso, e não como uma restrição à investigação das especificidades, tampouco como uma limitação para compreender as ocupações e seus espaços.

Discutiremos o conceito de território das ocupações nas escolas públicas, em territórios de assembleias, de denúncia e de resistências, com o objetivo de analisar as escolas e, conseqüentemente, esses ambientes, a fim de compreender a maneira como as ocupações ocorreram e se desenvolveram nesses espaços e territórios. Entretanto, após as escolas ocupadas, falamos em territórios. Esses espaços foram capturados pelos secundaristas e por isso transformados em territórios, apresentaram uma nova dinâmica desses espaços e proporcionaram momentos importantes dentro das ocupações que destacaremos a seguir.

4.2.1. Territórios em assembleias

A expressão "uma imagem vale mais que mil palavras" é uma frase conhecida atribuída ao filósofo chinês Confúcio, que visa transmitir a noção do impacto comunicativo das imagens. O significado deste provérbio está associado à capacidade de compreender uma determinada situação por meio do uso de recursos visuais, ou a habilidade de explicar algo utilizando imagens em vez de palavras, sejam elas escritas ou faladas.

Se as afirmações em questão forem verdadeiras, pode-se afirmar que a fotografia, ou mais especificamente, uma imagem, contém uma quantidade substancial de informações que podem ser transmitidas sobre uma situação específica, bem como sobre o contexto educacional e as atividades escolares que estamos buscando compreender. Essa é a nossa intenção.

Da mesma forma, para Pinto (2018, p.56), o uso do material visual auxilia na descrição e na análise, pois remete ao que se passa nas situações e permite ilustrar sua heterogeneidade. Ele permite destacar o momento de observação do desenrolar da situação observada: a distância possibilita a exploração repetida do documento, assim como a descoberta de nuances. Quando se trata de produção dos próprios atores e “organizadores”, expõe representações, enquadramentos e ângulos focais dos participantes. A fotografia, neste particular, enriquece aqui os registros do aspecto expressivo das mobilizações, além de fornecer informações sobre os atores e suas diferentes maneiras de conceber a manifestação.

Começamos com quatro imagens¹⁵⁹:

Fotografia 9- Ocupação de escola em São Paulo 2015



Ocupação de escola em São Paulo SP, 2015. Fonte: Página da ocupação no facebook. Disponível em: MARTINS, JONATHAN ALVES. Engajamento coletivo na Primavera Secundarista: a ocupação da Escola Estadual José Lins do Rego. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. - Natal, 2020. Página 54.

Fotografia 10- Ocupação em Minas Gerais em 2016

¹⁵⁹ Seguimos as advertências de que “o uso das fotografias não segue, obviamente, uma mimese objetivista, como se a foto revelasse a realidade, mas figura antes como outros documentos que auxiliam na reconstituição das arenas e dos envolvimento” (Pinto, 2018, p.55).



Ocupação em Ituiutaba MG, 2016. Fonte: Organização da ocupação. Disponível em: SANTOS, FRANCIELE AMARAL RODRIGUES DOS. As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016) [recurso eletrônico] / Franciele Amaral Rodrigues dos Santos. – 2019. Página, 109.

Fotografia 11- Ocupação no Paraná em 2016



Ocupação no Paraná, 2016. GHISI, E.; MENDES, G. Estudantes do Paraná decidem em assembleia que ocupações continuem. Brasil de Fato, 26 out. 2016. Disponível em: [https://www.brasildefato.com.br/2016/10/26/estudantes-do-parana-decidem-em-asse mbleia-que-ocupacoes-continuam](https://www.brasildefato.com.br/2016/10/26/estudantes-do-parana-decidem-em-asse-mbleia-que-ocupacoes-continuam).

Fotografia 12- Ocupação no Rio de Janeiro em 2016



Ocupação no Rio de Janeiro 2016. Debate no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, no Rio de Janeiro, primeira escola a ser ocupada por estudantes (Reprodução/Ocupa Mendes/Facebook).

Essas quatro imagens nos reportam a um momento das ocupações que achamos de suma importância¹⁶⁰. Escolhemos essas imagens por apresentar momentos das ocupações no Estado de São Paulo em 2015, em Minas Gerais em 2016, no Paraná em 2016 e no Rio de Janeiro também em 2016. Foi realizado um levantamento de dados a partir de dissertações acadêmicas, bem como de fontes online, incluindo uma reportagem que aborda o tema no estado do Paraná. As fotos mostram 2015-2016, estados, escolas e municípios, mas há semelhanças entre as ocupações, essas conexões podem nos conectar às pessoas que participaram dessas atividades, demonstrando as discussões, reuniões e pautas discutidas pelos alunos do ensino médio durante esse movimento.

Pode-se afirmar que as imagens evocam a concepção de uma instituição educacional mais participativa, caracterizada por uma abordagem horizontal e uma cultura de escuta ativa, no qual o estudante é colocado no centro das discussões. Dessa forma, a natureza organizacional desse movimento é claramente demonstrada, contrapondo-se à ideia de um movimento que distorce o espaço público ou promove a desordem¹⁶¹.

¹⁶⁰ Ver, “os atos inaugurais, isto é, a inversão do sentido da autoridade escolar, com os alunos passando ao controle e monitoramento dos espaços da escola, foram precedidos por **assembleias estudantis**: os presentes manifestam suas razões e submetem a proposta de ocupação à votação (Pinto, 2018, p.14 (grifo nosso)). “Fazíamos **assembleias** para decidir as coisas. Eu acho que vem mais da experiência do grêmio, do movimento estudantil. E isso foi virando muito radical, uma radicalização de tudo fazer assembleia” (Pereira, 2017, p.50).

¹⁶¹ Atribuir um caráter negativo às ocupações de escolas foi amplamente difundido. Em Rico (2017, p.136) “o discurso desqualificador visa diminuir a legitimidade da ação coletiva, e no caso de manifestações de rua, irá reduzir a complexidade do fenômeno a uma expressão de violência supostamente irracional da juventude”. Na manchete “Protesto em escola ocupada do Paraná tem tensão, apito e xingamentos”, do jornal Folha de S. Paulo,

Essas imagens também possuem a habilidade de comunicar ao leitor o seu caráter pedagógico. Embora apresentem semelhanças, a primeira imagem, fotografia 9, retrata uma escola localizada do Estado de São Paulo durante o ano de 2015. Nessa imagem, é possível observar a presença de trinta e oito indivíduos, sendo a maioria deles posicionados em assentos, enquanto três pessoas estão em pé, organizadas em um arranjo circular, utilizando bancos.

O presente plano de fundo é proveniente das paredes de uma determinada área da escola estadual, possivelmente um refeitório, onde os estudantes estão se organizando. Uma localidade de convergência. No presente momento, aparentemente está ocorrendo uma reunião dos estudantes, uma assembleia. Da mesma forma, ocorre com as demais imagens, porém, em períodos distintos, com variações do número de indivíduos e nos ambientes. As imagens remontam a uma das configurações das ocupações, também identifica os secundaristas que estiveram presentes, bem como como uma das interações formais e informais na construção de uma territorialidade de luta e resistência estudantil que representou as ocupações.

Na presente fala de dois secundaristas¹⁶² em 2015 no estado de São Paulo é possível notar essas constatações da importância das assembleias¹⁶³, das estratégias que foram pensadas, dos pensamentos elaborados naqueles momentos, tanto pela iniciativa de ocupar, como também da manutenção:

Então, era ocupação como um todo, tudo que ia falar pra outra escola ia passar **pela assembleia**. Eu lembro que surgiu uma ideia, do Miranda, de uma galera falar que tinha que ir para outras escolas, montar uma comissão para ir à outras escolas tentar ver, mobilizar para fazer **ocupação lá também**. Não era **ocupar direto, era pensado**. Tinham escolas que tinham estudantes que já eram conhecidos, e tinha escolas que

observamos como o movimento dos estudantes é qualificado como ‘baderna’. Nessa matéria, uma das leituras possíveis é a de que os jovens, mobilizados por seus direitos, são apresentados como “vagabundos” que “atrapalham a vida do resto dos alunos que simplesmente querem estudar” (Rico, 2017, p.136). “Na matéria publicada no G1, portal on-line pertencente ao Grupo Globo, o viés crítico da cobertura das ocupações focou no mal estar e nos prejuízos que a mobilização poderia trazer ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (Rico, 2017, p.137). Ver, também, “a imprensa custou a noticiar o movimento protagonizado pelos estudantes em todo o Brasil, e quando o fez, fez de forma a registrar os discursos oficiais, tratando o protesto dos alunos, por vezes, como manifestação não legítima” (Figueiredo, 2018, p. 41).

¹⁶² Entrevista retirada de COELHO, L. “**Só a luta muda a vida**”: **ocupações escolares de 2015 pela perspectiva dos secundaristas**. 2017. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

¹⁶³ Sobre as assembleias “as decisões eram tomadas coletivamente em **assembleias**, de forma horizontal e sem liderança; o trabalho era organizado e executado por comitês especializados por tipos de tarefas (por exemplo, segurança, alimentação, limpeza, atividades, comunicação, recursos); e as atividades eram aulões, debates, oficinas ou apresentações culturais (Doyle, 2017, p.15(grifo nosso)). “As assembleias, obviamente, não são inéditas nas manifestações populares. Para localizar apenas um exemplo da era moderna, citamos o movimento estudantil de Maio de 68 que deliberava suas ações em assembleias estudantis. A diferença, pelo menos nas assembleias dos secundaristas paulistas, é que muitas eram gravadas pelas câmeras dos celulares dos estudantes e serviam como forma de comunicar as decisões do grupo para quem não esteve de corpo presente” (Dios, 2017, p.49).

não tinham esse contato, mas chegavam lá mesmo assim, por que sabiam que era do Fernão ou então de outra escola. (Coelho¹⁶⁴, 2017, p.58 (grifo nosso)).

A gente só começou a falar aqui quando começou a ocupar em Diadema e depois veio para cá, e a gente tinha amigo de lá, então a gente ia com o pessoal. E como estava muito difícil ocupar aqui, a gente começou a meio que fazer **um trabalho de base primeiro, antes de vir e já ocupar**. A gente demorou bastante para ocupar até, aqui (Coelho, 2017, p. 63 (grifo nosso))

Como observado por Brito (2018, p.8-9) não queremos com isso imputar ao movimento secundarista e as ocupações um comportamento político homogêneo e ignorar a existência de polarizações internas, e assim, gerar uma leitura reducionista. Não se quer, com isso, dizer que todas as ocupações ocorreram do mesmo modo ou que outras questões associativas não possam atravessar diferentes arenas, conforme o período histórico, as informações pertinentes e as situações. Entretanto, uma análise preliminar pode permitir a compreensão de que em todos estados analisados, as assembleias foram promovidas em diferentes contextos e foram um momento de luta que convergiram no movimento de ocupação para o protagonismo das lutas estudantis através das ocupações de escolas.

Após a passagem da ocupação, ao final do primeiro dia, em meio à euforia e temor, os estudantes, diante de um cenário inédito que promove inovação, adotaram uma assembleia como método principal para a tomada de decisões (Pereira, 2017, p. 49).

Fabio: Como era o **funcionamento prático das assembleias**? Alguém coordenava? Os alunos se inscreviam? Era informal? G.: Era sempre informal. A gente achava até um pouco esquisito, estar fazendo isso tudo para descobrir juntos. Era tudo meio esquisito, necessário e diferente, mas acontecia, esse é o fato. E as coisas funcionavam. E aí nisso, a gente delegava um monte de coisas, variava, não tinha um líder exatamente. Era um rodízio espontâneo, todos falavam, as meninas falavam bastante. Na hora, todo mundo se juntava, vamos começar a assembleia! Quem gostaria de se inscrever na fala? Fabio: Todos falavam realmente ou só um grupo de líderes? G.: No início todo mundo falava. Acho que era importante todo mundo de colocar, decidir juntos, de manhã tinha horário para acordar, pra fazer as atividades (Pereira, 2017, p.50).

Fabio: **Como era a rotina de vocês**? G.: Bem, nós acordávamos as 7h da manhã, tinha um café da manhã por essa hora e logo em seguida já começava alguma atividade. A gente já escrevia no cronograma, porque tinham muitas pessoas que vinham aqui para fazer inscrição para fazer alguma oficina, dar uma aula e tal. Então nós encaixávamos também em assembleia, nós decidíamos por semana, o que queríamos ter de domingo a domingo, aliás de segunda a segunda, porque no domingo era um dia de folga, entre aspas. Porque eram muitas atividades, muitas coisas, parava um pouquinho. Mas tínhamos aula de história, de dança, de artes, debates, tínhamos

¹⁶⁴ COELHO, L. "Só a luta muda a vida": ocupações escolares de 2015 pela perspectiva dos secundaristas. 2017. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017

muitos debates sobre feminismo, sobre a mulher, o negro, sobre o público lgbt, sobre a escola que queremos, sobre diversos assuntos (Pereira, 2017, p.50).

Deflagrada a ocupação, os jovens estudantes se dividiram em blocos para administrar a rotina das ocupações e por se tratar de um movimento de caráter horizontal, não havia hierarquias e todas as decisões eram tomadas através de assembleias¹⁶⁵ com a participação das pessoas envolvidas, como podemos observar em Santos, (2019, p.56), e, em Pinto (2018, p.18). Essas assembleias, evidentemente, não são inéditas nas manifestações populares. Para ilustrar um exemplo contemporâneo, podemos mencionar o movimento estudantil de maio de 1968, no qual as ações eram discutidas e decididas em assembleias estudantis. Entretanto, “a diferença, pelo menos nas assembleias dos secundaristas paulistas, é que muitas eram gravadas pelas câmeras dos celulares dos estudantes e serviam como forma de comunicar as decisões do grupo para quem não esteve de corpo presente” (Dios, 2017, p.49).

A rotina da ocupação (trecho da entrevista concedida por Ana Júlia (grifo nosso)):

Era um pouco diversa né, a gente acabava se **organizando todos dias**, mas tínhamos uma **rotina** de acordar, café da manhã, se não me engano a gente acordava sete e meia, né já estávamos na escola, tinha o **café da manhã**, depois a **limpeza** da escola, então lavávamos os banheiros passávamos pano limpávamos a escola, depois tínhamos **atividades**, ou era uma aula que organizávamos com um professor, ou oficina, agente organizava que no período da manhã fosse aula, depois parava para o almoço, limpava o almoço, de tarde geralmente era uma **oficina**, uma **palestra**, um **cine debate**, um **artesanato**, as a gente conseguia o contato de várias pessoas que iam até a ocupação e até a escola para nos ensinar uma atividade ou alguma coisa, mas a gente organizava a rotina meio que em **conjunto de apoiadores**, de pessoas da comunidade escolar, de professores, ou de ideias dos estudantes mesmo.

Este trecho é eficaz para fundamentar nossas afirmações e como de outros autores do sobre os territórios de ocupação, ao discutir o cotidiano das ocupações por meio das fotografias. Nesse sentido, não almejamos concluir o assunto ao apresentar uma pesquisa focada em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, considerando que houve outras ocupações em

¹⁶⁵ “Em todas estas escolas, realizaram-se diversas atividades de caráter deliberativo, instrutivo, esportivo, lúdico, artístico e musical, com a realização de **assembleias** voltadas à organização, à distribuição de tarefas, à composição do vocabulário de motivos e formas de expressividade política, à resolução de conflitos, além dos diversos fazeres implicados em cohabitar a escola, entendida como um espaço comum a ser, por diversas formas, cuidado, preservado e regido” (Pinto, 2018, p. 18(grifo nosso)). Ver, “tudo foi decidido em **assembleia**. A ocupação busca a melhoria da infraestrutura da escola e da qualidade do ensino, pois queremos uma educação pública de qualidade. Isso é importante para construirmos uma escola melhor” (Figueiredo, 2018, p. 46 (grifo nosso)).

diferentes estados¹⁶⁶. Entretanto, consideramos que foram nestes estados que ocorreram os maiores processos de ocupações escolares e, que, assim abarcamos apenas uma ou outra parte do movimento de ocupações -como uma escola ou uma cidade em específico- e não desejamos correr o risco já assinalado por Brito (2018) de hiperdimensionar aspectos locais que podem ser secundários em relação aos processos que ocorrem em escala nacional.

Também não objetivamos homogeneizar as ocupações pois se tratam de processos ricos em diversidades, (Brito, 2018) e não negligenciamos, pelo meio de nossas interpretações, a diversidade de eventos que compõem as ocupações e que apresentam variações entre diferentes indivíduos e instituições escolares. Nós nos esforçamos ao máximo para evitar essa situação de impasse. Escolhemos uma abordagem geral, por estados que tiveram mais ocupações, enriquecida com considerações pontuais sobre as diversidades locais e situacionais identificadas.

As ocupações secundaristas no Brasil começaram em 2015 em São Paulo¹⁶⁷ (SP), após o anúncio de uma “reorganização escolar” proposta pelo governo do estado Geraldo Alckimin, o que acarretaria no fechamento de várias escolas (Santos, 2019, p.17). Em 2015 em São Paulo trata-se do movimento de ocupações de escolas que “em um período de poucas semanas, a resistência secundarista surpreendeu governos, imprensa, acadêmicos e movimentos sociais ao assumir o controle de mais de duzentas escolas em todo o estado de São Paulo” (Brito, 2018, p.14). O Governo Estadual paulista anunciou uma medida de reorganização da rede de ensino que acarretaria o fechamento de 94 unidades escolares, além de uma série de outros desdobramentos, como demissões e remanejamentos, que impactariam profundamente o cotidiano de professores, servidores, estudantes e seus familiares.

A premissa subjacente é que os diversos movimentos dos estudantes secundaristas, por meio das ocupações escolares em todo o país, podem ser interpretados como formas de resistência à reforma empresarial do sistema público de ensino. Essa reforma é promovida por agentes públicos e está alinhada a uma agenda de reforma empresarial na área da educação (Freitas, 2018). A tática de ocupação em escolas é a marca deste ciclo de resistência (Brito, 2018, p. 15).

¹⁶⁶ “Os apelos e sentidos de (in)justiça dos três ciclos de ocupações podem ser aproximados, pois se deram em sequência e qualificam o bem educativo com base em princípios sociais à sua volta. Seus alvos centrais e suas composições políticas diferem em razão dos períodos e das arenas escolares” (Pinto, 2018, p.11).

¹⁶⁷ “No primeiro semestre de 2016, a experiência de São Paulo em 2015 será lembrada nas ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro” (Pinto, 2018, p.12).

Ao escolherem a estratégia de ocupação das escolas estaduais, os estudantes do ensino médio conseguiram temporariamente suspender o projeto de reorganização escolar, além de restabelecer o movimento estudantil como um ator proeminente nas discussões sobre a educação pública, tanto no âmbito prático quanto teórico, no campo da educação e da política, concordamos com Brito (2018, p.15) de que as interpretações sobre o significado deste movimento seguem em disputa (Brito, p.15).

Em 2016¹⁶⁸ as ocupações tomaram maior proporção e foram deflagradas em quase todo o país, diante das mudanças propostas pelo presidente Michel Temer, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241¹⁶⁹, após passar pelo Senado tornou-se a PEC/55, previa o congelamento dos gastos públicos em educação e saúde por vinte anos (Santos, 2019, p. 17). Ao longo de 2016 as ocupações emergiram em outros estados devido a problemas locais e mobilizou 22 estados mais o Distrito Federal (DF) (Santos, 2019, p. 41).

As ocupações no Paraná¹⁷⁰, foram as maiores do país, com os estudantes do ensino médio se mobilizando em todo o estado e liderando um movimento que se destacou não só pela quantidade de escolas ocupadas como também pela eficácia de suas manifestações, convivendo com as escolas em um cenário de resistência em prol da preservação da qualidade educacional¹⁷¹.

O número significativo de ocupações no Paraná pode ser atribuído aos enfrentamentos da comunidade escolar em resposta às imposições do governo estadual de 2015, nesse período, o governador Beto Richa, então governador, anunciou o fechamento de escolas que funcionavam em imóveis alugados, com o objetivo de alcançar economia de custos para o estado (Santos, 2019).

¹⁶⁸ “Nós não somos contemporâneos de revoltas esparsas, mas de uma única onda mundial de levantes que se comunicam entre si de maneira imperceptível. (...) Por mais localizada que seja, toda insurreição emite sinais para além de si própria; ela contém, de imediato, algo de mundial. Através dela, nós nos elevamos à altura da época presente” (Comitê Invisível, 2016, p.15-16).

¹⁶⁹ Proposta de Emenda Constitucional que cria teto para os gastos públicos, a iniciativa para modificar a Constituição proposta pelo Governo Michel Temer tem como objetivo frear a trajetória de crescimento dos gastos públicos e tenta equilibrar as contas públicas.

¹⁷⁰ Influenciados pelas ocupações em escolas públicas em São Paulo (2015) e Maringá (2016), problemas com a merenda escolar, o sucateamento da infraestrutura existente, além do massacre ocorrido com os professores em 2015 na Praça Nossa Senhora de Salete, o movimento denominado “Ocupa Paraná” surgiu em escolas públicas estaduais do Município de São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba em 2016. (POLLI; HOLANDA; MACHADO; VEDOVELLO, 2018. p. 140).

¹⁷¹ Ver: aluna Ana Júlia, do Colégio Estadual Manuel Alencar Guimarães, demonstrou cabalmente, na tribuna da Assembleia, fala sobre a ocupação dos estudantes que ocupam mais de 850 escolas no Paraná. (Estudante na época tinha 16 anos e defende legitimidade de ocupações) <https://www.youtube.com/watch?v=2XGEyaiHWpk>.

A decisão da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) foi considerada arbitrária, carente de diálogo com a comunidade e gerou indignação de pais, professores e alunos. No mesmo ano, os professores em greve, que se opunham às mudanças na previdência dos servidores, estavam sujeitos a atos de violência por parte das forças de segurança durante as manifestações.

Em Minas Gerais¹⁷², com as palavras de um outro estudante, evidencia-se um processo de influências com os demais estados que tiveram ocupação, sobre o processo de luta e enfrentamento necessários para aumentar a qualidade na educação:

ideia da ocupação da escola iniciou quando as ocupações começaram em outros estados. As ocupações estavam alastrando e chegou a um determinado ponto em que os alunos do terceiro ano da nossa escola decidiram se reunir e pensar sobre a ideia. Em uma dessas reuniões eu acabei entrando na sala e tendo um interesse em saber o que estava acontecendo. Conversei com alguns professores que me disseram que seria um dos melhores movimentos ou uma das melhores coisas a se fazer, porque os únicos beneficiados para aquilo seríamos nós e atacaria toda a sociedade. Então era uma vantagem para os alunos e a sociedade aderirem àquele movimento. Porque a escola é um bem que tem em toda comunidade, é um bem necessário. Temos que lutar para não sucatear a escola. Esse foi um dos maiores motivos de termos ocupado a escola” (Ocupa Luiz Fernando¹⁷³in: Santos, 2019, p.135).

Através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais¹⁷⁴, que 66 escolas estaduais estão ocupadas por estudantes até do dia 26/10/2016, os estudantes secundaristas protestaram contra a reforma do ensino médio e a proposta de emenda constitucional (PEC) 241, que impõe um teto ao crescimento dos gastos públicos. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), oito delas ficam em Belo Horizonte. As outras cidades que têm o ato são em Alfenas (1), Almenara (1), Araçuaí (1), Araguari (2), Arinos (3), Campestre (1), Caxambu (1), Coronel Fabriciano (1), Diamantina (2), Divinópolis (2), Esmeraldas (1), Espinosa (2), Itajubá (1), Ituiutaba (1), Janúba (1), Montes Claros (2), Paracatu (1), Poços de Caldas (3), Salinas (2), São Sebastião do Paraíso (1), Três Corações (1), Uberlândia (21) e Unaí(2).

¹⁷² Entrevista contextualizada do colaborador Luís Fernando, realizada em dezembro de 2017, retirada de SANTOS, 2019, p. 135).

¹⁷³ SANTOS, (2019). As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016)

¹⁷⁴ Ver, <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-mais-de-60-escolas-em-mg-contra-pec-241.html>. Acesso em 18/08/23.

Uma das mais tradicionais da capital, a Escola Estadual Milton Campos, conhecida como Estadual Central, na Região Centro-Sul, foi uma das primeiras a ser ocupadas, desde o dia 6 de outubro de 2016, os alunos construíram uma mobilização no pátio do colégio.

4.2.2. Territórios de denúncias e resistências

Uma outra característica que pode ser observada nos movimentos de ocupação, como evidenciada pelas imagens, diz respeito aos momentos de denúncia que ocorrem através das ocupações escolares. Foi criada uma paisagem na qual se pode observar como os estudantes secundaristas, por meio das ocupações, desenvolvem suas posições de protesto. As ocupações oportunizam, deste modo, a visibilidade de conflitos já presentes no cotidiano escolar, mas que não eram publicizados (Pinto, 2018).

Segundo Martins (2020, p.90), “constatamos, ainda, que a primavera secundarista, iniciada em novembro de 2015 nas escolas estaduais de São Paulo, ganhou força e se estendeu a outros estados brasileiros”, movido, também, pelo movimento contra o golpe parlamentar, civil e midiático que retirou Dilma Rousseff e alçou Michel Temer à Presidência da República. Concordamos com Pinheiro (2017) que esses estudantes questionavam a experiência pobre que lhes era oferecida cotidianamente. Para tanto, era preciso suspender a normalidade da rotina escolar – suas grades curriculares, tempos e espaços pré-definidos – virar esse cotidiano de ponta-cabeça, buscando repensar as relações que constituem a escola, principalmente suas hierarquias.

Fotografia 13- Ocupação Escola Caetano de Campos



Fotografia 13- Ocupação Escola Caetano de Campos. Foto da entrada da escola Caetano de campos. Fonte G1. Acesso em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/em-assembleia-alunos-decidem-seguir-em-escolas-ocupadas-em-sp.html>.

Com faixas de “escola ocupada”, anuncia as ocupações, como observado na ocupação Escola Caetano de campo em São Paulo em 2015, além de identificar que a escola já não é mais estruturada conforme os ditames do Estado e, que a mesma já foi modificada e redefinida mediante o papel dos estudantes na instituição escolar como agentes ativos e principais responsáveis por sua própria formação cidadã (Santos, 2019, p.44).

Podemos observar que na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro em Ituiutaba, Minas Gerais, havia faixas de protesto que faziam parte das ocupações naquela escola, “ocupado”, “Pec 41”, “luto pela educação”, como as preocupações dos estudantes e também como pauta do movimento dos secundaristas. Outra faixa dizia “doe alimentos”, já indicando uma das dificuldades que as escolas e os estudantes começavam a passar, com o fim dos estoques de alimentos e a duração da ocupação como encontrado na fotografia 14.

Fotografia – 14 Escola Estadual Governador Israel Pinheiro em Ituiutaba-MG (2016)



Fonte: Organização da ocupação (2016). In: As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016). Franciele Amaral Rodrigues dos Santos. - 2019. p. 55.

No Rio de Janeiro, as ocupações ocorreram em maio e outubro de 2016¹⁷⁵ (Pinheiro, 2017). Em maio, o movimento se iniciou em apoio à greve docente e impulsionado pelas críticas aos gastos dos governos estadual e municipal com os chamados megaeventos (Copa do Mundo de Futebol, 2014; Olimpíadas, 2016). Essas imagens revelam uma existência de contranarrativas que se manifestam nesse território de denúncias. Essas contranarrativas têm o propósito de analisar a comunicação estabelecida no âmbito do movimento, bem como os sentidos e significados que são produzidos e divulgados nesses territórios. Essa abordagem, em consonância com a perspectiva apresentada por Ketzer (2018), permite compreender a presença dessas contranarrativas em territórios de resistências. Em Ketzer (2018, p.24) essas contranarrativas são “um criativo jogo de palavras que joga luz à importância política da educação de qualidade na construção da cidadania e da igualdade social”.

Fotografia 15- ocupação em Realengo, zona oeste fluminense em 2016

¹⁷⁵ PINHEIRO, D. **Escolas ocupadas no rio de janeiro em 2016: motivações e cotidiano**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan/jul., 2017.



Fotografia - ocupação em Realengo, zona oeste fluminense em 2016. Estudantes ocupam a unidade de Realengo, zona oeste fluminense. Tomaz Silva/Agência Brasil. Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em 20/03/2022.

Na escola Colégio Pedro II o cartaz indica que o movimento era contra a PEC 241, contra a MP 746 e contra a PL escola sem Partido. No Rio também destacamos que o movimento de ocupações exigiu melhorias nos centros educacionais e mudanças no sistema de ensino, “são exigências básicas como instalar ar condicionado nas salas, comprar um data show, habilitar a sala de informática e de ciências que mal funcionam¹⁷⁶”. Às carências dos centros somaram-se a cobrança por uma escola mais livre e democrática e o desacordo com o modelo de ensino, baseado em um curriculum mínimo, que consideram incompleto, e em avaliações bimestrais dos alunos com as quais se bonificam as escolas e os professores que consigam melhor desempenho. “É um sistema meritocrático. Queremos que o dinheiro seja distribuído de maneira igual, democraticamente, entre todas as escolas. Todas têm carências”, afirma o ex-aluno Gabriel Richard, de 18 anos, um dos articuladores da ocupação.

Para Pinheiro (2017), as ocupações cariocas surpreenderam mais pela rapidez com que se espalharam e pela qualidade dos debates travados no processo de experimentação de um formato organizativo novo para o próprio movimento juvenil. E representaram, também, uma primeira reação às investidas de grupos neofacistas que buscam um maior controle sobre a Educação, como o Escola Sem Partido (ESP) e o Movimento Brasil Livre (MBL). As práticas pedagógicas e políticas desenvolvidas nas ocupações demonstravam a necessidade de reflexão coletiva sobre a escola.

Fotografia 16- Ocupação da E.E. José Lins do Rego em SP.

¹⁷⁶ Ver, https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html. Acesso em 18/08/23.



Fotografia 16 -. Fonte: Página da ocupação no Facebook. Martins, 2020, p. 51. Ocupação da E.E. José Lins do Rego em SP.

Ao realizar esta pesquisa, foi possível constatar que a organização espacial das ocupações escolares desempenhou um papel significativo, não apenas como estratégia que facilitaram o movimento das ocupações, mas também, por meio desses territórios, de assembleias e de denúncia, aumentaram sua visibilidade tanto interna quanto externa e assim, destacaram-se o papel dessas configurações espaciais como componentes fundamentais no contexto das ocupações escolares.

No contexto da formação de assembleias, elas formaram o território de escuta e disseminação para a defesa das ocupações, foram uma estratégia de organização do movimento, assim como, reforçaram as atividades de continuidade da ocupação.

Na implementação de mecanismos de denúncia nas instituições escolares, os espaços correspondentes passaram a ser portadores de mensagens que expressam questionamentos contrários dos estudantes em relação aos acontecimentos em curso. Assim, formaram um território de resistência.

O território em Haesbart (2014, p.16) sempre estaria ligado ao pensamento de dominação e apropriação política da economia vigente, “a territorialização como processo de domínio (político-econômico) e/ou de apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos”. Fernandes (2005), que trabalha o conceito de território, tendo como sujeitos os movimentos sociais, concebe-os com as relações sociais que se materializam e se reproduzem nesses espaços e territórios e dessa forma, percebem-se movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos.

Nesse entendimento, o conceito de território aqui entendido por nós relaciona-se com a discussão das ocupações, dos secundaristas, das suas apropriação e reproduções desses espaços das ocupações, que se deram por assembleias, por denúncias e por resistências, por isso esse movimento social de ocupação de escolas entra em confronto com os agentes do Estado.

Com as ocupações, promoveram a territorialização de ocupações através das escolas e viram nisso a saída contra as ações dos governos estaduais, como uma ação e enfrentamento. Consequentemente, o escola-território é local de luta, confronto de classes, busca de poder e materialização de ações neoliberais.

Portanto, as ocupações, possuíram um mecanismo endógeno, que podemos assinalar na organização desses espaços escolares em territórios de assembleias, de denúncia e de resistência. Ao mesmo tempo, ao ocupar as escolas formava-se um território externamente, com uma geografia própria, com uma estética de luta até então ímpar na história. Consequentemente, abordamos a questão de territórios como subunidades contidas dentro de uma unidade territorial maior. Portanto, falamos em territórios dentro de um território.

Não podemos esquecer que ao se organizar territorialmente, por dentro e por fora, através das ocupações, também podemos destacar que esses movimentos se alimentaram de fatores exógenos. Externamente, houve a contribuição de outros movimentos que desencadearam o surgimento de novas ocupações, ou seja, que foi a partir de escolas já ocupadas que surgiram mais escolas ocupadas, como também da influência de outros eventos, como as manifestações de 2013, que impactaram os movimentos de ocupação em 2015 e 2016. A entrevista nos permite compreender essa perspectiva:

O movimento contou sim com o **apoio externo**, na minha escola, da ocupação que eu participei, a gente fez um trabalho para conseguir o apoio dos pais assim né, então a gente mandou carta para as casas explicando a situação pedindo autorização dos pais para participar, então teve todo esse processo, é não assim ,né, cem por cento, foi importante ali, é , então depois dali né, grupos que não faziam parte daquela realidade também apoiaram a ocupação, como **sindicato**, a **comunidade escolar**, alguns professores, enfim, **movimentos sociais**

Um segmento adequado para demonstrar um desafio que se apresentou na pesquisa, evidenciando as interações dos estudantes com outros grupos ou movimentos. Certamente, as

semelhanças sobre as ocupações nos outros três estados que possam dialogar com o depoimento de Ana Júlia estão presentes.

Portanto, a composição das ocupações formou um conjunto estruturado de formas de ocupações no plural, que assim temos uma espacialização do fenômeno, e, essa espacialização possui uma combinação que produz algo novo, como uma geografia das ocupações escolares, formada por uma junção estruturada de diversos elementos.

Assim sendo, fala-se em uma composição das ocupações. Ou seja, que elas possuíram uma estrutura, uma organização tanto no espaço escolar, como em um território de luta e oposição. As ocupações possuem um conjunto, que esse conjunto possui uma estrutura, que nessa estrutura temos um aspecto essencial, o espaço escolar e o território que foi criado através das ocupações e que as formas e a dispersão no território brasileiro dessas ocupações integradas dão origem a um novo elemento que corresponde a sua espacialidade.

As ocupações desempenharam um papel significativo, não apenas como territórios de assembleias e denúncias, mas também como espaços de resistências. Enquanto territórios de assembleias e de denúncia essas ocupações construíram também espaços de resistência. Não só contrário as políticas locais, nacionais, como também na manutenção e ampliação das ocupações. É na criação desses territórios, de dentro das ocupações, que se faziam as práticas de manutenção e ampliação das ocupações revelando-se o seu caráter de luta.

Na perspectiva desses territórios, de acordo com a aparência dessas instituições educacionais, foram realizadas ações de conservação que, simultaneamente, tiveram impacto na ampliação das ocupações, as quais revelaram sua essência conflituosa. Além disso, com esta proposta procuramos compreender o papel que estas configurações espaciais desempenharam no quadro das atividades que foram feitas nas escolas.

Podemos ressaltar que estas configurações espaciais estão associadas com os espaços escolares, a utilização da escola como ambiente de construção de luta, de uma organização como uma demanda estudantil e das ocupações escolares como forma de resistência. Ao apresentar esses territórios que surgiram em períodos e locais escolares distintos, nossa intenção é investigar a seguinte questão: quais são as características compartilhadas pelas ocupações escolares?

Assim, é importante ressaltar que, embora cada ocupação seja exclusiva de cada local, as ocupações demonstram uma questão espacial, isto é, como cada movimento de ocupação se relaciona com o espaço e forma seu território, identificando o que há de comum nas ocupações

educacionais. Portanto, a organização das ocupações participou das estratégias desses movimentos socioespaciais e nossa análise aqui é com o possível papel que essa organização pode ter na formação, construção deste fenômeno socioespacial que formam e foram as ocupações.

Neste momento, portanto, nos ativemos à visibilidade, ou seja, para esse aspecto espacial das ocupações. Sabemos como a organização dos espaços das ocupações participaram das estratégias que possibilitaram o movimento dos “ocupas” e ampliaram a sua visibilidade externa como também dos próprios participantes, e dessa maneira, passamos à compreensão do papel que essas configurações espaciais das ocupações escolares tiveram papel importante no movimento.

Diversas questões surgem a partir desse processo de ocupação: que sentidos e perspectivas os jovens constroem sobre o espaço escolar ocupado? Como se configurou o espaço escolar ocupado, e como este foi ocupado/vivido/transformado pelos jovens? Que expectativas os jovens evidenciam em relação à transformação do espaço escolar com as ocupações?

Quando procuramos essa especificidade do ponto de vista geográfico buscamos algo que estamos querendo observar que é o papel da espacialidade. Portanto, estamos diante de uma questão epistemológica, ou seja, não estamos buscando apenas oferecer um estudo a mais das ocupações escolares e acrescentado conteúdo ao tema, estamos nos perguntando sobre a possibilidade de descobrir e esclarecer novas questões a partir do nosso olhar geográfico socioespacial. Portanto, ensejamos criar condições para gerar uma outra visibilidade do fenômeno das ocupações.

Os estudantes manifestaram resistência à violência policial¹⁷⁷, conforme evidenciado na imagem capturada na Escola Estadual José Lins do Rego, na fotografia 16. Desse modo, Martins destaca, (2020, p.92) “os sujeitos que se engajaram nesta luta, por meio da ocupação da escola estadual José Lins do Rego, se apropriaram do espaço educativo, tanto no que se refere à estrutura do prédio escolar propriamente dito, quanto da luta por direitos e do debate político acerca de que tipo de educação pública que defendiam”.

¹⁷⁷ “Em 2016, os secundaristas viajaram a Washington para uma reunião da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos, a OEA. Na bagagem, eles levaram um vídeo com imagens que mostravam a agressão policial durante o movimento. Integrantes da Comissão confirmaram que houve uso excessivo da força policial e defenderam a adoção de protocolos que evitassem o excesso de violência policial nas manifestações populares em São Paulo” (Dios, 2017, p.29-30).

Identificamos alguns aspectos que também serão vistos em nossos futuros estudos sobre ocupações escolares em outros estados, tais como como conflito político, necessidade de mudanças na educação, problemas estruturais nas escolas, motivos específicos de cada instituição de ensino a aderir às ocupações, forte mobilização estudantil, Reforma do Ensino Médio, escolas sucateadas, Michel Temer, PEC- 241, Teto de gastos.

Esses movimentos e ocupações escolares são muito diferentes entre si em vários aspectos e que possuem diferenças nas histórias de como ocupar uma escola. Entretanto, possuem em comum muitas características decisivas: a primeira é que é possível compreender que as ocupações escolares são acompanhadas de elementos externos, e a segunda, é que nas ocupações foram revelados elementos internos que surgiram imediatamente após os movimentos de ocupação.

Em consequência, existe um notável grau de similitude, não só em termos externos, as razões que levam ao movimento, mas também quando são observados os elementos internos desdobrados após as ocupações. Simultaneamente, seria sem dúvida errôneo atribuir um papel meramente decorativo das outras ocupações escolares em outros municípios e Estados não considerados por nós. Sua importância é considerável, inclusive porque é resultado dos outros movimentos e afeta significativamente as comunidades locais. No entanto, o aspecto fundamental a ser salientado aqui é, porém, o de que tais ocupações escolares apresentam uma estrutura social mais ou menos semelhantes.

Também notamos que a participação ao movimento estudantil contribuiu para o movimento de vários participantes no calor dos acontecimentos. A ocupação levou aos estudantes a se engajar no movimento. Outra nota revelada, é sobre a escola em específico como um modelo fechado cheios de grades. Da mesma forma é possível perceber a estrutura organizacional da ocupação com uma rotina, com a limpeza da escola, com oficinas, cine debate, outras atividades e desafios internos ao movimento.

Nesta questão é evidenciado que o apoio ao movimento na escola, tanto interna como externamente, abrangeu a participação de sindicatos, movimentos sociais e organizações comunitárias no ambiente educativo. Além disso, podemos considerar o sucesso dos estudantes ao ocupar e o impacto significativo desse movimento dentro da comunidade estudantil. Ainda assim, é importante destacar o papel das ocupações na vida dos envolvidos, o que levou e leva, no caso em específico, à participação política ativa.

Convém notar que, quer sejam as ocupações em São Paulo em 2015, ou as ocupações derivadas desses experimentos em 2016 como no Paraná, no Rio de Janeiro ou em Minas Gerais, tais ocupações possuem semelhanças fundamentais em termos de elementos externos e internos que desencadearam tais movimentos socioespaciais, na criação de territórios. É nessa base que as ocupações não obstante suas inúmeras características específicas que podem ser descritas e analisadas como uma Geografia das ocupações¹⁷⁸.

Podemos elucidar que a ocupação foi um espaço fundamental da vida desses sujeitos. Os estudantes queriam produzi-lo e lutaram por ele. Renunciar a esse espaço, que se transforma em território, não era uma escolha simples, pois chega-se a renúncia de si próprio. Assim propomos de início, as perguntas do que é uma ocupação escolar? Que espaço é esse? Que territórios são esses? Acreditamos que essas respostas, entre outras, podem ser encontradas através do exame do texto, cabendo ao leitor determinar se estão presentes ou não.

Eu acredito que a ocupação tem que ser analisada de duas formas, a primeira é no **sentido objetivo da coisa**, nós tínhamos com o objetivo não deixar aprovar a **reforma do ensino médio** e nem a **PEC**, infelizmente nós fomos derrotados nisso, essas duas coisas foram aprovadas pelo congresso nacional e hoje vigoram hoje são leis, né, por mais que nós tentamos derrubar, a gente escuta, mostra os problemas delas elas foram aprovadas, então neste sentido, da institucionalidade nós fomos derrotados, mas a gente precisa analisar também no **sentido da narrativa da conquista da sociedade do debate público** o que **representou esse movimento para educação pública brasileira**, e para a vida desses estudantes e nisso eu tenho certeza **que nós saímos vitoriosos**,

¹⁷⁸ “é preciso perceber que o “*amenagement*” do território não tem como único objetivo o de maximizar os lucros, mas também de organizar estrategicamente o espaço econômico, social e político” tivemos a liberdade de incluir que inclusive as escolas com seus espaços e localizações, “de tal forma que o aparelho de Estado possa estar em condições de abafar os movimentos populares”(Lacoste, 1993, p. 30).

Considerações finais

Assim, aderindo firmemente à fórmula de Chartres de descobrir a verdade com base em eventos anteriores, acreditamos que fomos capazes de ver e elaborar este estudo, e que a razão pela qual pudemos vê-lo e elaborá-lo foi porque estávamos de pé sobre os ombros de gigantes (*nanos gigantum humeris incidentes*). Esse método, por outro lado, nos deixa inquietos, pois a tarefa nos coloca diante de desafios sempre maiores do que temos tempo e espaço disponível para eles.

Constatar esta preocupação envolve, indiscutivelmente reconhecer a desumanização (Freire, 2005), o desconforto material espiritual, fruto da barbárie que é encontrado na empiria que nos obriga a absorver que já está posto e nos impedem a tarefa de transformá-lo isso em virtude da capacidade permanente do sistema de transformar componentes materiais e imateriais, o capital “já se tornou a encarnação da flexibilidade”.

Apesar de “dominar os truques de puxar a si mesmo, como um coelho, da cartola desaparecendo sem vestígio e com a alienação desempenhando o papel da varinha mágica” (Bauman, 1998) resistimos firmes na constatação da contradição de que “o que cura uns mata os outros”, e de que as mudanças de racionalização, que impõem uma demanda privatista, um território tecnicista e segregacionista nos espaços escolares representam uma catástrofe na ponta receptora.

Nosso trabalho se dedicou a propor uma análise socioespacial/socioterritorial dos movimentos de ocupação. A partir desses movimentos em diferentes redes de ensino, como em São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, espaços são articulados como forma de protesto, resultando na criação de territórios de assembleias, denúncias e resistências, preenchendo uma lacuna deixada pelos estudos anteriores que não abordavam a teorização das ocupações escolares a partir da perspectiva interna do movimento.

Além disso, procedemos à cartografia das ocupações nas instituições educacionais nos diversos estados abrangidos por nossa pesquisa, estabelecendo um arcabouço de referências no âmbito dos estudos sobre ocupações escolares. Identificamos o estado atual do conhecimento produzido nessa área, resgatamos e documentamos imagens que retratam os movimentos de ocupação das escolas, e conferimos uma perspectiva geográfica a esses movimentos.

Fica evidente, porém, que, há uma falta de estudos dos outros movimentos de ocupação escolar. Assim, nossa exposição não pretende ser um estudo completo sobre o assunto, um estudo acabado sobre o tema, assim não pode ser mais que um ponto de partida. E não objetiva ser qualquer leitura, mas uma leitura socioespacial é apresentada por nós.

Nos capítulos do presente estudo, foram desenvolvidas investigações específicas e análises que são conhecidas dos movimentos de ocupações de escolas. Além de fornecer um panorama detalhado do processo em si, são incluídos os aspectos relevantes que são desenvolvidos para o contexto em que esses eventos ocorreram, e aproveitando esta exposição, também é explorado um ponto de conexão identificado na descrição da sequência desses acontecimentos marcados pela Reforma do Ensino Médio e pela onda de Militarização das escolas.

Neste ensaio, abordarmos uma indagação sobre o espaço ocupado pelas ocupações, e assim, buscamos desvendar qual o espaço das ocupações? Visamos compreender as ocupações em si e seus modos de perspectiva e existência, as experiências que emergiram e os territórios que se moldaram como formas geográficas de resistência. A partir das ocupações, novos espaços foram gerados no interior das instituições escolares, resultando na formação de territórios. Esses dados evidenciam não apenas o material robusto da ideologia empresarial, mas também os esforços empreendidos pelos estudantes secundários para obstruí-lo.

Nos desdobramentos sobre a produção do espaço das ocupações foi possível avançar na produção de uma percepção teórica e prática. Trata-se da consideração dos territórios em assembleias, denúncias e resistências “condição, meio e produto da reprodução das relações sociais” (Carlos, 2011). Ao revelarmos essa produção do espaço pelo movimento socioespacial/territorial dos secundaristas expomos uma contradição: no capitalismo, o uso e a produção do espaço são realizados de forma privada, como privilégios de grupos econômicos, sociais e políticos, sem nenhuma participação popular. O espaço escolar deveria ser pensado com os estudantes, para estudantes em função dos estudantes.

Assim, a diferença entre a produção social do espaço escolar por agentes econômicos alheios aos alunos termina, por curto período de tempo, na produção do espaço das ocupações, uma vez que os alunos estão diretamente envolvidos no uso e na produção desses espaços. Temos a produção de um espaço de resistência, em vez do espaço social que foi transformado em desigualdade com concentração de riqueza e poder da propriedade privada.

Esse movimento desemboca na teoria sobre o espaço criado dos indivíduos, pela luta do direito à educação de qualidade, como também pelo direito ao uso desses espaços por quem realmente os utiliza, assim como, pela elucidação da precariedade desses espaços para a sociedade civil.

Isso contradiz diretamente os interesses privatistas da educação, pois prioriza as necessidades e desejos dos estudantes. Este nível também revela uma correspondência com uma prática socioespacial real dos indivíduos participantes que produz os lugares, os territórios, que moldaram esses movimentos e abrange em sua natureza um conteúdo social completamente diferente daqueles ditados pelas relações sociais predominantes nesses espaços.

Portanto, em relação à escola, devemos considerar sua submissão ao ideário neoliberal imposto pelo poder do Estado, que busca dominar a educação e orientá-la cada vez mais por critérios de utilidade e eficácia. Isso resulta em uma competição entre professores e alunos na qual ninguém sai vencedor.

Ao criar um ambiente dentro desses espaços escolares com os objetivos previamente indicados, ocorre uma influência ideológica corporativa que busca dominar o tempo e o espaço através de ações hegemônicas orientadas pela falácia do mercado. Em relação à precarização, impõem mais mercado como antídoto ao fracasso das políticas públicas, e o próprio causador do fracasso o justifica com mais ausência, uma ideologia contundente como força material.

A produção do fracasso escolar possui um território, este território é examinado por nós através da perspectiva geográfica, pelo meio de uma análise espacial que fornece e revela as características do território corporativo escolar que se desenvolve nas redes públicas de ensino.

O domínio do espaço escolar é evidente. Trata-se, portanto, de entendê-lo como disputa e que a luta pela sua conquista é um traço do tempo presente. No entanto, a dominação nunca é absoluta. A força produtiva inerente a essas situações gera ainda mais contradições, e é por meio dessa dialética que o inesperado emerge.

As ocupações escolares surgem como uma especificidade dialética que resulta em uma interação de interações. Entre alunos, gestores, grupos políticos, sindicatos, familiares, mídia, sociedade civil, movimentos sociais, governo, direitos, educação pública, leis e reformas.

Devido à sua natureza dialética, o sucesso nem sempre é alcançado, o sistema educacional brasileiro apesar de ainda ser marcado por ocupações, e pelas ocupações de 2015 e 2016, é notável uma tendência da ideologia conservadora em desconsiderar os aspectos

progressistas e benéficos desses movimentos de ocupação, bem como de qualquer movimento social, e tentar implementar essas ações como resultado da falta de disciplina nas escolas, promovendo assim uma ideologia militar como a mais adequadas para essas instituições de ensino em geral.

De forma semelhante, a Reforma do Ensino Médio foi implementada. Resumidamente temos uma mudança porque estávamos descontentes com o ensino médio e isso levou ao movimento de ocupação. Apesar do movimento ser usado como justificativa para mudanças, as mudanças reais que os estudantes buscavam com os movimentos são ignoradas.

Assim, elaboramos interpretações desses fenômenos, como é possível identificar ao longo do texto, respaldadas por um rigoroso marco teórico que inclui autores dos campos de Geografia, Educação, Sociologia, entre outras disciplinas.

Isso nos permitiu elaborar conceitos e incorporar esses novos aspectos que nossa pesquisa oferece e que são exigidos em uma investigação de doutorado. No contexto desta exposição, aproveitamos uma oportunidade apresentada na descrição da progressão dos eventos para enfatizar que não se trata simplesmente de uma tentativa de aprimoramento ou de superação dos estudos anteriores, mas sim de um esforço para desenvolver uma nova perspectiva sobre o interesse em estudo.

Portanto, a hipótese que nos sustenta é que esses movimentos não apenas demonstram uma ampla variedade de ações e propostas inovadoras no campo educacional em várias redes de ensino, mas também se configura como um movimento de defesa da educação pública que tem sido testemunhado, nos últimos anos, uma tendência promovida pelos agentes públicos da educação de adoção de práticas empresariais que contradizem os princípios da educação pública, direcionando-a para territórios corporativos.

As ocupações têm muito a oferecer para uma necessidade de transformação na perspectiva e na atuação dos agentes escolares (gestores públicos, administradores e docentes). A ocupação parece revolucionária porque permite que os alunos reflitam sobre questões administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, culturais e sociais ao mesmo tempo, em seu envolvimento consciente ou intencional, Doyle (2017).

Não há dúvidas de que se trata de um protagonismo juvenil autêntico, competente e plenamente capaz da tarefa que reivindica. As ocupações demonstram que não há solução para a Educação brasileira sem garantir a autonomia escolar, a democracia participativa e direta da comunidade, fundamentada no protagonismo dos estudantes, Pereira (2017)

Da mesma maneira, uma evidência deixada por estudos anteriores indica que são necessárias várias outras pesquisas se desejarmos aprofundar o tema, uma vez que há uma lacuna de estudos sobre determinados estados que experimentaram movimentos de ocupação de escolas. Assim, uma análise dos movimentos ainda se mostra suscetível a novas perspectivas e interpretações, e uma diversidade de abordagens evidencia a relevância do tema e seus efeitos na educação do Brasil.

Ademais, é importante ressaltar que as ações tomadas na área da educação em diversas redes, sendo ou não afetadas pelas ocupações, foram respostas tanto diretas quanto indiretas a esses movimentos de ocupações de escolas. É interessante notar que tais respostas, contraditoriamente, são contrárias às reivindicações dos estudantes, tais como a Reforma do Ensino Médio e Militarização das Escolas.

O presente texto aborda um território *in extremis*, conforme discutido nas páginas anteriores, que trata das ocupações escolares. Além disso, também explora as situações e consequências dessas situações, com o objetivo de tornar as compreensíveis.

Finalmente, deixamos as análises preliminares acerca dos processos decorrentes das ocupações escolares que ocorreram ou ocorrem atualmente no contexto da educação brasileira. Nosso objetivo foi indicar determinados processos derivados das ocupações, com base nos resultados de nossos estudos e nas contribuições de outros pesquisadores. Não é nossa intenção, por várias razões, analisar minuciosamente todos os processos decorrentes das ocupações escolares, pois isso constituiria um novo estudo. No entanto, como resultados de nossos estudos e diante da contribuição de outros pesquisadores nosso objetivo foi sinalizar alguns processos derivados das ocupações.

As ocupações situam-se nos dois extremos da história recente brasileira pois refletem tanto um período de despertar juvenil com as ocupações em 2015-16 como pouco depois, em 2016-18, a um momento de retrocesso em vários setores, no período posterior ao movimento de ocupação em tentativas de interrupção dos processos causados pelas ocupações.

O ano de 2016 assistiu ao golpe jurídico-parlamentar em 2016 que afastou a coalização do PT (Partido dos Trabalhadores) do poder e representa um “momento de inflexão na política brasileira” (Freitas, 2018, p.10) O golpe de 2016, uma ofensiva de direita e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 resultaram em uma reviravolta impossível de prever ou imaginar (Miguel, 2019, p.11). “Pode-se dizer que 2016 representa um momento que sai de cena o

desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira” (Freitas, 2018, p.10).

O fortalecimento dos discursos públicos em apoio às hierarquias sociais, percebidos como reflexos de uma ordem superior definida por Deus ou pelo mercado, que não pode ser desafiada, tornou-se comum. Características extremistas de racismo, sexismo e homofobia passaram a ser expressadas sem restrições por agentes públicos brasileiros (Miguel, 2019)

O pânico contra a "doutrinação comunista", “ideologia de gênero” e “marxismo cultural” foi fomentado por setores dentro do Estado por meio de fanatismo e planejamento, campando a perseguição de intelectuais, educadores e artistas com visão crítica (Miguel, 2019).

Não foi uma surpresa da direita brasileira e as elites conservadoras com a sua determinação em anular a qualquer custo a derrota eleitoral de outubro de 2014. Em curto espaço de tempo, a seletividade de pessoas e instituições se mostraram de forma aberta aos mecanismos discriminatórios, de suspensão das garantias e enviesamento evidente da aplicação da lei, que sempre operaram em desfavor dos grupos em posição subalterna, foram trazidos para o centro do sistema político.

Contraditoriamente, as reivindicações dos estudantes do ensino médio se desdobraram em uma "onda" conservadora que impactou as redes estaduais de ensino. É possível destacar o Novo Ensino Médio (NEM), implementado no Brasil em 2016, coincidentemente no ano das ocupações escolares, a Militarização das Escolas e do Escola Sem Partido.

O NEM, “é parte de um projeto de mudança na educação que não pode ser visto nem realizado num curto espaço de tempo, tampouco se reduz a uma delimitação por períodos governamentais” (Minto¹⁷⁹, 2022, p.9). O NEM é representativo desse período histórico, incorporando a contradição de necessitar de modificação da ampliação desse ensino a todos e de melhorias como identificavam os estudantes, enquanto apenas pode oferecer uma educação excludente e segregadora.

Os estudantes pleiteavam uma reforma do Ensino Médio, criticando o modelo anterior não para explicar a fragilidade do estado e justificar a alegada falta de qualidade das escolas públicas, mas em busca de um padrão distinto que se opõe à privatização e à militarização das

¹⁷⁹ Ver mais em, FREITAS, TIAGO BARREIRO DE. **Ensino Médio *personnalité*: prestidigitations do capital na educação pública**. Rio de Janeiro, Consequência, 2023.

instituições de ensino. As ocupações promoveram a formação política dos estudantes possibilitando um diferencial na constituição das pessoas que participaram do movimento.

O Novo Ensino Médio, como é chamado, impõe mudanças curriculares importantes, de formas de avaliação e também de carga horária. Tal proposta, alegadamente, surgiu a partir da péssima colocação do Brasil no ranking da qualidade de ensino em avaliações internacionais. Aprovadas no início de fevereiro de 2017, com 147 emendas na sua redação original, as mudanças devem ser iniciadas em 2019 (Figueiredo, 2018, p.10).

Consideramos que as escolas cívico-militares também se fundamentam da ideologia neoconservadora (Silva, 2022, p. 29). A militarização escolar é uma política pública educacional baseada nos princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Podemos compreender que a militarização de escolas públicas no Estado do Paraná tem uma relação direta com a tentativa de contenção de movimentos sociais como as ocupações de escolas (tais como o Movimento de Ocupação Estudantil e o movimento de greve dos professores) (Silva, 2022, p. 34).

Então, quer dizer, as pessoas, volto aqui a repetir, se escola militar é tão ruim para a sociedade, por que o Colégio Militar de Curitiba, um colégio do Exército Brasileiro, que disponibiliza 30 vagas por ano, em um concurso, tem duas mil famílias que se inscrevem? Deputado Tadeu que falou aqui que as escolas não estão sabendo. Então, vou informar, Deputado Tadeu, estive aqui no Bairro do Uberaba, aqui em Curitiba, acho que é próximo até da sua casa, procurando algumas escolas, conversando com diretores de escolas e eles, diretores, foram categóricos que eles, diretores, não queriam. Não é a comunidade escolar. São diretores que disseram que não queriam. Isso não é comunidade escolar. Comunidade escolar é a família que quer. A família tem que ser respeitada. A família quer uma escola cívico-militar por quê? **Porque ela está cansada de ocupação de escola, de greve, de pichação, de depredação da escola, de falta de respeito com o professor, de falta de disciplina, de ver na própria imprensa ser veiculado alguns professores**, acho que não deveriam usar o nome de professor, de baixar suas calças e fazer a sua necessidade básica em cima da foto de outra pessoa. É por causa disso que as pessoas estão querendo a escola cívico-militar. Não sou que quero. Eu, Subtenente Everton, para mim, a escola deveria continuar como ela está. Se as pessoas estão querendo mudar, é porque existe uma demanda e as pessoas cansaram de determinado modelo. (DEPUTADO SUBTENENTE EVERTON – PSL, Sessão Ordinária em 27/10/2020) (grifo nosso)

Com base nesse pressuposto, compreendemos que os conflitos gerados pelos movimentos sociais de ocupações desafiaram uma ordem imposta, constituindo uma ameaça significativa aos grupos políticos neoliberais e neoconservadores que implementam uma política econômica e educacional de recessão (imposição de tetos de gastos, recusa ao reajuste salarial dos servidores públicos, cortes nas despesas públicas) e a mercantilização da educação (Reforma do Ensino Médio e políticas educacionais de meritocracia) como uma estratégia de

desarticulação ou repressão desses movimentos, ao mesmo tempo em que se observa o fortalecimento de políticas conservadoras.

A experiência das ocupações pode ser compartilhada por uma "quase geração", e ao longo dos anos, deve ter ocorrido um certo esvaziamento ou esquecimento das práticas envolvidas durante o período das ocupações, o que poderia explicar o "contragolpe" conservador, o avanço das escolas cívico-militares, a consolidação da reforma do ensino médio e, por último, a ampliação do uso de tecnologias e plataformas, sem que houvesse uma resistência significativa nesse processo.

Nessa linha, é importante considerar as reflexões de Fernandes, Silva e Veiga (2020) que analisaram as abordagens de movimentos em defesa da militarização escolar e de projetos como Escola Sem Partido como uma resposta ao receio das alas conservadoras da sociedade quanto ao inegável potencial da escola em se constituir como um espaço democrático de organização de grupos sociais desprivilegiados, podendo resultar em uma tomada de consciência por parte dos estudantes da sua real condição de sujeitos expropriados de bens materiais e de direitos, dentre os quais, o direito à educação de qualidade (Silva, 2022, p.43).

Outra consequência, apesar de não ter nascido durante as ocupações escolares, foi uma discussão levantada pelos secundaristas, principalmente em 2016, é o Escola Sem Partido¹⁸⁰, (ESP)¹⁸¹, ou, o Movimento Escola sem Partido (MESP) persiste após as ocupações, assim como no que registramos como território corporativo escolar. O período de ocupação das escolas públicas foi marcado pela deflagrada disputa ideológica no âmbito político. Não por coincidência, ao mesmo tempo em que ocorreram as ocupações, iniciou a tramitação no Senado do projeto de lei nº 193 Programa Escola Sem Partido (BRASIL, 2016), projeto reproduzido em diversas casas legislativas estaduais e municipais.

Ressaltamos que este sistema se insere em uma perspectiva global, uma vez que os princípios do MESP não são exclusivamente brasileiros e estão diretamente associados ao inegável recrudescimento do conservadorismo em níveis nacionais e internacionais. Situando-o no contexto de avanço da extrema direita no Brasil e buscando compreender suas interfaces

¹⁸⁰ Ver mais em, <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 07/09/2023. “Atuando desde 2004, o Movimento Escola sem Partido é reconhecido nacionalmente como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”.

¹⁸¹ Brandão, Raquel Araújo Monteiro. **Escola Sem Partido e o ataque à liberdade de ensino: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação**/ Raquel Araújo Monteiro Brandão. – 2022. 237. Disponível em: file:///C:/Users/WILLIAM%20QUEIROZ/Desktop/disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20teses%20sobre%20ocupa%C3%A7%C3%B5es%20escolares/2021_tese_escola%20sem%20partido.pdf. Acesso em 07/09/2023.

com o pensamento reacionário de cerceamento das liberdades democráticas em geral e, em especial, na educação¹⁸² (Brandão, 2021, p. 21).

O Escola sem Partido (ESP) é o ataque à liberdade de ensino como produto do Movimento Global de Reforma da Educação. Aliado à crise estrutural do capitalismo, encontra-se o avanço sistemático da ultradireita e do reacionarismo em escala mundial como mecanismos de dominação para sustentar o poder de classe burguês.

Portanto, tratam-se de mecanismos de cerceamento impostos a professores no exercício da docência. Este movimento desconstrói o caráter e a função da escola, qual seja, socializar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

Esse projeto pretende restringir e fiscalizar o conteúdo ministrado pelos professores e pelas professoras em sala de aula, impondo uma ideologia neoconservadora na educação. A apresentação do PL nº193, em um momento conturbado e de reavaliação da política de educação brasileira, demonstra pensamentos e ações opostas entre uma significativa parcela do poder legislativo e os e as estudantes em movimento

O movimento secundarista estudantil de ocupações de escolas foi um grande marco na história da luta dos estudantes causando um profundo impacto em suas subjetividades enquanto sujeitos políticos, tornando-se mais conscientes de sua efetividade e de seu poder de ação, mas também de sua própria existência, constituindo-se na afirmação de sua identidade e do respeito à diferença, da tolerância e da boa convivência mediada por identidades múltiplas. Não há como negar também o quanto isso incomodou e até chocou alas e setores alinhados as ideologias neoconservadores e neoliberais que foram contrários ao movimento e que defendiam a aprovação das reformas e mudanças propostas pelo governo.

¹⁸² O MEsP é definido como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Em linhas gerais, o objetivo do EsP é combater a suposta doutrinação ideológica e política de alunos, no ambiente escolar, por professores esquerdistas ou simpatizantes da esquerda (Brandão, 2021, p. 21).

Todos falavam dos pífios resultados das escolas públicas, atacavam a escola com a afirmação de que é incapaz de gerenciar e gerar resultados satisfatórios, assim como atacavam os professores, taxando-os de doutrinadores e partidários (Brandão, 2021, p. 22).

REFERÊNCIAS

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA; LUÍS ANTONIO GROPPPO (ORGS.) **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 328.

A Escola É Nossa! - Documentário sobre ocupação de uma escola. Othilia Balades. Produção Ingrid Fernandes Isabella Felix Othilia Balades Tati Cristina Yasmin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vaT6KpdU1KU>. Acesso em 10/08/2023.

ALIGHIERI, DANTE. **A divina comédia**. São Paulo, editora 34, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Boi tempo, 2007.

APPLE, MICHAEL W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

APPLE, MICHAEL, W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, MICHAEL, W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2005

BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BENSAID, D. **Marx o intempestivo. Grandezas e misérias de uma aventura teórica**. Brasiliense, Rio de Janeiro. 1999.

BENSAID, D. **Espectáculo, Fetichismo e Ideologia**. (um livro incabado). Plebeu Gabinete de leitura/ expressão gráfica e editora, Fortaleza, 2013.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. LTC- livros técnicos científicos, Rio de Janeiro, 1989.

BRANDÃO, RAQUEL ARAÚJO MONTEIRO. **Escola Sem Partido e o ataque à liberdade de ensino: : a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação/ Raquel Araújo Monteiro Brandão**. – 2022.

BRITO, LUCIANA RIBEIRO DE. "Você fecha minha escola e eu tiro o seu sossego": **ocupações secundaristas e movimento estudantil**' 29/08/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined.

BROCK, Colin. **Geography of Education, space and location in the study of education**. Londres: Bloomsbury Academic, 2016.

BOTERF, GUY LE. **Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas**. In: Repensando a pesquisa participante. Carlos rodrigues Brandão (org.) São Paulo, Brasiliense, 1999.

BOURDIN, JEAN-YVES. **Violência e crise das escolas dos pobres**. Revista pedagógica do SNES (Sindicato Nacional de Ensino Secundário) 1996.

CALVINO, ITALO. **Seis propostas para o próximo milênio**. Companhia das letras, 1990.

CHIZZOTTI, ANTONIO. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

CONCEIÇÃO, MARCUS VINICIUS. **Reflexões sobre o Movimento Estudantil e o Maio de 1968**. In: VIANA, Nildo (org.). Movimento Estudantil em Foco. Goiânia: Edições Redelp; NEMOS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, 2020.

COELHO, L. **"Só a luta muda a vida": ocupações escolares de 2015 pela perspectiva dos secundaristas**. 2017. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

CORBO, WAGNER DE QUEIROZ. **Em busca da escola desejada: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ)**' 16/04/2018 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

CORSO, ANGELA MARIA. **OCUPAR é aprender: representações da juventude sobre as Ocupações em escolas públicas de ensino médio em Irati (PR)** 09/11/2020 242 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Cesar Lattes.

COSTA, ROGÉRIO H. DA (ROGÉRIO HASBERT DA). **Territórios alternativos**. São Paulo, Contexto, 2006.

COSTA, ROGÉRIO H. DA (ROGÉRIO HASBERT DA). **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidades**. Rio de Janeiro, Bertarand Brasil, 2014.

DAVID, FRANCIELE MARIA. **MOVIMENTO DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES: “O FAZER POLÍTICO DOS JOVENS SECUNDARISTAS” NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR** 05/11/2019 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão.

DEMO, PEDRO. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1995.

DIÓGENES, GLORIA & BARREIRA, IRLYS. **Conteúdos em busca de forma: a poética na escrita**. Todas as artes. Revista Luso-brasileira de artes e cultura, 4(1), p. 12-29.

Diários da Ocupação - A Luta dos Secundaristas. Retratos Narrativas, 9 de nov. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W0bg0xXLF8U>. Acesso em 10/08/2023.

DOYLE, ANDREA. Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro / Andrea Doyle. Rio de Janeiro, 2017. 140 f. : il. Disponível em https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/960/1/Dissertacao_AndreaDoyle_Capa_Dura.pdf. Acesso em 05/09/2023.

Escolas Ocupadas - A verdadeira reorganização (Documentário). Jimmy Bro, 14 de dez. de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UxpFW62i7M&t=475s>. Acesso em 10/08/2023.

FAVERO, DOUGLAS GONSALVES. **Olha, essa consciência política surge do agir!": experiências e memórias de estudantes secundaristas que ocuparam escolas públicas (Uberlândia – MG, 2016-2019)** 09/12/2021 306 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Repositório UFU.

FERNANDES, B. M. **Movimento social como categoria geográfica**. Revista Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 59-85, 2000.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos**. Revista Nera, Presidente Prudente, ano. 08, n. 06, p. 24-34, 2005.

FIGUEIREDO, MARIA PAULA, EPPINGAUS DE. **Mas quem disse que precisava ser assim? Fragmentos de discursos de estudantes de uma escola pública de Petrópolis sobre as ocupações**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Petrópolis, 2018. file:///C:/Users/WILLIAM%20QUEIROZ/Desktop/disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20teses%20sobre%20ocup%C3%A7%C3%B5es%20escolares/Maria%20Paula%20Figueiredo_PPGA_UCP_FINAL_IMPRESS%C3%83O.pdf. Acesso em 19/09/2023.

FRASSON, MARGARETE. **Fotografia, contexto e análise no ensino e na pesquisa de Geografia**. Geolingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá, v. 13, n. 2, p. 4-27, 2021 ISSN 2175-862X (online).

FREITAS, LUIZ CARLOS DE. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

FREITAS, TIAGO BARREIRO DE. **Ensino Médio *personnalité*: prestidigitações do capital na educação pública**. Rio de Janeiro, Consequência, 2023.

FREIRE, PAULO. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FILHO, JOSÉ. SOBREIRO, **Contribuição à construção de uma teoria geográfica sobre movimentos socioespaciais e contentious politics: produção do espaço, redes e lógica-racionalidade espaço-temporal no brasil e argentina**. José Sobreiro Filho. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016.

FUINI, LUCAS, LABIGALINI. **Teorias sobre o território na Geografia brasileira**. In. Teorias na Geografia: avaliação crítica do pensamento geográfico. Rio de Janeiro, Consequência Editora, 2020.

FULFARO, ANA CAROLINA DE ASSIS. **ESCOLAS OCUPADAS E FORMAÇÃO POLÍTICA: DA LUTA ESTUDANTIL À REAÇÃO CONSERVADORA** 20/02/2020 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Cesar Lattes.

GAJARDO, MARCELA. **Pesquisa participante: propostas e projetos**. In: Repensando a pesquisa participante. Carlos rodrigues Brandão (org.) São Paulo, Brasiliense, 1999.

GIOTTO, EDUARDO DONIZETTI. **A geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisa e de lutas**. Revista Estudos Geográficos, v. 16, n. 2, p. 156-175, 2018.

GOHN, MARIA DA GLORIA. **Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2015.

GOHN, MARIA DA GLÓRIA. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis, Vozes, 2019

GOMES, LUIZ AUGUSTO DE OLIVEIRA. **Jovens trabalhadores-estudantes: a construção da vontade coletiva em experiências de ocupação de escolas**. Dissertação de mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense – Niterói-RJ, 2018.

GROPPO, L, & OLIVEIRA, M, A. **Ocupações secundaristas em minas gerais: subjetivação política e trajetórias**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e240770, 2021.

DAVID HARVEY ET AL. **Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2012.

HALVORSEN, S.; FERNANDES, B. M.; TORRES, F. Mobilizing Territory: socioterritorial movements in comparative perspective. **Annals of The American Association Of Geographers**, [S.L.], v. 109, n. 5, p. 1454-1470, 2019

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5, ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

HOBSBAWM, Eric J. **Pessoas Extraordinárias**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ISTVÁN, MÉSZÁROS. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, Boitempo, 2011.

JORDANA DE SOUZA SANTOS. **A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar**. AURORA ano III número 5 – DEZEMBRO DE 2009. ISSN: 1982-8004 www.marilia.unesp.br/aurora.

JUNIOR, MENDES ANTONIO. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo, brasiliense, 1982

KAHIL, SAMIRA PEDUTI. **Psicoesfera: uso corporativo da esfera técnica do território e o novo espírito do capitalismo**. Sociedade & Natureza, **Diários da Ocupação - A Luta dos Secundaristas**. Retratos Narrativas, 9 de nov. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W0bg0xXLF8U>. Acesso em 10/08/2023.

KETZER, ARACIELE. **"Lutar também é educar": o potencial político e educacional do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais online (2015 2016)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2018.

LAVAL, CHRISTIAN. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, Editora Planta, 2004.

LACOSTE, Y. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, Papirus, 1993.

LUKÁCS, GEORG. **Prolegômenos para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács volume 13**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LUKÁCS, GEORG. **A destruição da razão**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

LOMBARDI, JOSÉ, C. **Educação e ensino na Obra de Marx e Engels**. Campinas, Editora Alínea, 2011.

MARX, KARL. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 27º ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2010.

MARTINS, JONATHAN ALVES. **ENGAJAMENTO COLETIVO NA PRIMAVERA SECUNDARISTA: A OCUPAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LINS DO REGO'** 20/02/2020 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN.

MARTINS, ERIKA MOREIRA. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2016.

MANACORDA, MARIO, A. **Marx e a pedagogia Moderna**. Campinas, Editora Alínea, 2017.

MOREIRA, R. **O espaço e o território: conceitos e modos de uso em tempos de movimentos sociais**. IN. Santos, Edinusa Moreira Carneiro. **Espacialidade e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

ORTELLADO, P. **A primeira flor de junho**. In: CAMPOS, A.M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M.M. *Escolas de luta*. São Paulo, Veneta, 2016. p. 12-18.

OURIQUES, NILDO. **O colapso do figurino francês- crítica as ciências sociais no Brasil**. Florianópolis, insular, 2017.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do psicólogo, 2013.

PEREIRA, FABIO DE BARROS. **Protagonismo estudantil na democratização cotidiana da escola: das ocupações à gestão democrática no CE Amaro Cavalcanti'** 28/03/2017 125 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

PEDON, NELSON, R. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PINTO, UBIRAJARA SANTIAGO DE CARVALHO. **“Vozes na ocupação: sociabilidade, envolvimento e sentidos de injustiças nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro”**. Doutorado em Sociologia Política Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2018.

PINHEIRO, D. **Escolas ocupadas no rio de janeiro em 2016: motivações e cotidiano**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan/jul., 2017.

POULANTZAS, NICO. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1980.

Por Que Você Quer Fechar a Minha Escola? - O Filme. Duração: 61 minutos Direção: Sophia Noronha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6uCUMYo8irg>. Acesso em 15/08/2023.

RAFFESTIN, CLAUDE. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

RAMOS, MARISE NOGUEIRA. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.

RIBEIRO, J. C. C. **Ocupar e resistir: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RICO, OMAR SÁNCHEZ. **Comunicação midiática e consumo de afetos: Narrativas sobre protestos e ocupações contra a Reorganização Escolar em São Paulo**. São Paulo, 2017. 178. Ver em: <https://tede2.espm.br/bitstream/tede/240/2/OMAR%20ALEJANDRO%20SANCHEZ%20RICO.pdf>. Acesso em 05/09/2023.

RODRIGUES, JOVENILDO CARDOSO. **Cartografia crítica para análise do discurso geográfico**. geoamazonia. n1v2p79-91.

SANTOS, MILTON. **O espaço do cidadão**. São Paulo, Nobel, 1992

SANTOS, MILTON. **Território, Globalização e fragmentação**. Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Planejamento urbano e regional, São Paulo, 2002.

SANTOS, MILTON. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, MILTON. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, GABRIELA ALVES DOS. **#OCUPAMENDES: UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS ESTUDANTES DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL PREFEITO MENDES DE MORAES**. 26/09/2019 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch.

SANTOS, FRANCIELE AMARAL RODRIGUES DOS. **As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio** (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016) [recurso eletrônico] / Franciele Amaral Rodrigues dos Santos. 2019.

SANTOS, MARIANA DOS REIS. **As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17069>. Acesso em 29/08/2023.

SNYDERS, GEORGES. **A alegria na escola**. São Paulo, Manole, 1988.

SNYDERS, GEORGES. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3º ed, 2001.

SNYDERS, GEORGES. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** São Paulo, centauro, 2001.

SPRING, JOEL. **Como as corporações globais quer usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, Vide Editorial, 2018.

SOUSA JUNIOR, JUSTINO DE. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP, Ideias & Letras, 2010.

SUCHODOLSKI, BOGDAN. **Teoria Marxista da educação V.III**. Lisboa, Estampa, 1976.

TADDEO, EDUARDO, CARLOS. **A guerra não declarada na visão de um favelado**. São Paulo, edição do autor, 2016.

THOMPSON, Edward H. **Costumes em comum – Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

THURLER, Monica Gother. **A Eficácia das Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se vive**. Artigo publicado originalmente em CHARRA M. (Org.). Evaluation et nanlyse des établissements de formation: problématique et méthodologie. Paris/Bruxelles: De Boeck, 1994. p. 203-224. (Texto reproduzido com a autorização da autora e do editor; tradução de Luciano Lopreto; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Peneira).

VIANA, NILDO & LIMA, RENAN. **A especificidade do movimento estudantil secundarista**. Movimentos Sociais. Vol. 06, num. 09, 202.

VIANA, Nildo. **Os Movimentos Sociais**. Curitiba: Prismas, 2016ª.

VIANA, Nildo. **Movimentos Sociais: Unidade e Diversidade**. Revista Café com Sociologia. V. 5, nº 3, 2016b

ZIBAS, D. M. L. (2008). "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira De Educação*, 13(38), 199–220. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200800020000>
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200002>. Acesso em 19/09/2023.

ANEXO

Entrevista por Ana Júlia Ribeiro¹⁸³, sobre as ocupações no Paraná, destaca os processos existentes no país e em sua escola que a levaram participar das ocupações naquele estado:

Os motivos que levaram a participação são um pouco variados. Primeiro é preciso entender que naquele ano a gente estava tendo um **conflito político muito grande no país**. Então a gente tinha tido o impeachment um golpe contra a presidente Dilma que deixava todo e qualquer discussão política no país de forma geral. Assim que ouve o impeachment o então presidente da época **Michel Temer** propôs uma medida provisória que era a **reforma do ensino médio** e essa medida provisória foi com que alavancou os estudantes porque foi da ai em seguida uma ruptura muito grande no país uma mudança muito brusca na educação sem dialogar com os professores, pesquisadores estudantes, e, que não atendia nenhuma demanda que os movimentos orgânicos da sociedade reivindicavam, não tinha relação a educação, a outra coisa, é o **cenário de um geral na educação pública brasileira** que era das **escolas sucateadas** sem investimento um ensino que trabalhava pouco a formação integral do aluno baseado na ideia de decorar, enfim essas coisas já deixavam as pessoas e os estudantes desgastados com as escolas com a educação e **reivindicando mais mudanças**. Então a medida provisória do ensino médio que hoje está em vigor ela reforçava muito estes pontos e isso trouxe uma indignação muito grande, junto com essa medida provisória veio a **PEC 241** que era a do **teto dos gastos** que limitava os recursos para saúde e educação, ou seja, no mesmo momento tínhamos uma proposta para educação que precarizava ainda mais, que limitava ainda mais que não atendia nossas reivindicações, nem do modelo de educação que a agente queria, que demandava um custo maior e tendo do outro lado o congresso aprovando uma redução de investimentos para educação saúde um corte de investimentos nessas áreas, então, são propostas que escancaravam o quanto era um projeto ruim para o Brasil e daí sem falar nos **motivos particulares de cada escola** com infraestrutura muito ruim, quebrada, com goteira, sem condições, sem carteiras, coisas que motivaram os estudantes também na realidade de cada um em si em cada escola, tinha o debate também do escola sem partido que é uma grande falácia que na pratica tentava promover uma censura no trabalho dos professores mais também aos estudantes que não conseguiam debater determinados temas. Dentro de sala de aula. Tudo isso, toda essa conjuntura fez com que houvesse as ocupações escolares. (Grifo nosso)

Quais eram as características da sua escola enquanto infraestrutura e ensino?

Então, eu estudei numa escola muito boa, eu fiz o ensino médio de uma escola de certo modo até tradicional em Curitiba né, que é colégio estadual Senador Manuel Alencar Guimarães e não era uma escola perfeita, enquanto estudante lá eu tinha muitas reclamações, mas hoje conhecendo melhor e entendendo as diversas estruturas das escolas públicas eu vejo que era um situação de um determinado privilégio digamos assim, mas num geral, a estrutura e a infraestrutura era boa, tinha carteira para todo mundo, tinha mesa para todo mundo, tinha merenda para todo mundo então eu sempre consegui comer na escola super bem, nós tínhamos um laboratório ainda que o computadores né fosse aqueles de caixinha atrás, mas.. era uma infraestrutura razoável né, acho que a gente tem vários problemas assim nas escolas, principalmente nos modelos assim que é pensado para as escolas. É um **modelo muito fechado cheio de grades**, que em alguns momentos se assemelha a uma prisão e isso faz com que a

¹⁸³ Entrevista realizada via aplicativo de mensagens via mensagens de voz no dia 09/05/2023.

gente tem muitos problemas para além das goteiras das coisas quebradas e etc. E também são problemas que enfrentei nas escolas que foram sendo corrigidos enfim.

Como engajou-se no movimento secundaristas?

Eu me engajei no **movimento secundarista** justamente **na época das ocupações**. Antes disso, eu gostava eu via acontecer, mas eu não participava. Tinha tentado fundar um grêmio na minha escola, mas não tinha conseguido era mais observadora, **foi nas ocupações** que eu comecei a participar mesmo entender a tudo que acontecia como que era

A rotina da ocupação:

Era um pouco diversa né, a gente acabava se **organizando todos dias**, mas tínhamos uma **rotina** de acordar, café da manhã, se não me engano a gente acordava sete e meia, né já estávamos na escola, tinha o **café da manhã**, depois a **limpeza** da escola, então lavávamos os banheiros passávamos pano limpávamos a escola, depois tínhamos **atividades**, ou era uma aula que organizávamos com um professor, ou oficina, agente organizava que no período da manhã fosse aula, depois parava para o almoço, limpava o almoço, de tarde geralmente era uma **oficina**, uma **palestra**, um **cine debate**, um **artesanato**, as a gente conseguia o contato de várias pessoas que iam até a ocupação e até a escola para nos ensinar uma atividade ou alguma coisa, mas a gente organizava a rotina meio que em **conjunto de apoiadores**, de pessoas da comunidade escolar, de professores, ou de ideias dos estudantes mesmo.

O movimento contou com o apoio externo?

O movimento contou sim com o **apoio externo**, na minha escola, da ocupação que eu participei, a gente fez um trabalho para conseguir o apoio dos pais assim né, então a gente mandou carta para as casas explicando a situação pedindo autorização dos pais para participar, então teve todo esse processo, é não assim ,né, cem por cento, foi importante ali, é , então depois dali né, grupos que não faziam parte daquela realidade também apoiaram a ocupação, como **sindicato**, a **comunidade escolar**, alguns professores, enfim, **movimentos sociais** também, foi esse mais amplos apoiaram as ocupações escolares como um todo, não só ali a escola, mas como um todo, de ali de ocupações, os sindicatos e os movimentos sociais tiveram assim, um papel importantíssimo ali, até mesmo a própria instituição, o conselho tutelar em algumas escolas teve um papel importante, de não retirar os estudantes daquele espaço, mas sim de ter um **reconhecimento do direito de estar ali**, então a gente conseguiu ter um algo de bons diálogos e bons apoios institucional é claro mas o estado do Paraná, por parte do governador e da polícia militar, principalmente mas o movimento tentou construir assim esses apoios foi fundamental para nós os movimentos sociais e os sindicatos e daí claro dentro da realidade de cada escola foi envolvida a comunidade escolar, os pais e os vizinhos, na minha foi até que positiva a gente conseguiu é construir isso a gente ficou em tempo conversando com os pais sobre mais em outras escolas a repressão foi muito forte por parte inclusive dos grupos né parte inclusive dos próprios estudantes, então é preciso que a gente entenda que o movimento de ocupação ele é muito diverso, é que eu estou falando da realidade da minha escola, principalmente né, mas pensando no contexto do estado do Paraná, e no Brasil, majoritariamente as ocupações foram reprimidas com exceção dos sindicatos e movimentos sociais não se teve assim um grande apoio desses grupos externos, e antes que eu me esqueça, a gente teve o apoio bem bacana dos estudantes universitários, principalmente das graduações, que acompanhável até mesmo as ocupações ajudavam em oficinas e outras atividades.

Em relação a equipe gestora, funcionários e professores:

Então falando sobre a realidade da minha escola, a gente conseguiu ter uma boa relação com os professores, e com a equipe de gestão da escola de respeito por eles compreenderem o movimento e que isso foi muito positivo para gente para que a gente assim não tivesse um cenário de conflito dentro da escola, os professores muitas vezes nos apoiaram mesmo de nos ajudar na ocupação, de dar aula para gente, de fazer aulão para pré-vestibular ENEM essas coisas, não foram todos mais os que nos apoiaram foram fundamentais para este processo e com a equipe da gestão da escola teve uma boa comunicação uma boa relação

A sua avaliação sobre as ocupações:

Eu acredito que a ocupação tem que ser analisada de duas formas, a primeira é no **sentido objetivo da coisa**, nós tínhamos com o objetivo não deixar aprovar a **reforma do ensino médio** e nem a **PEC**, infelizmente nós fomos derrotados nisso, essas duas coisas foram aprovadas pelo congresso nacional e hoje vigoram hoje são leis, né, por mais que nós tentamos derrubar, a gente escuta, mostra os problemas delas elas foram aprovadas, então neste sentido, da institucionalidade nós fomos derrotados, mas a gente precisa analisar também no **sentido da narrativa da conquista da sociedade do debate público** o que **representou esse movimento para educação pública brasileira**, e para a vida desses estudantes e nisso eu tenho certeza **que nós saímos vitoriosos**, primeiro para a gente lembrar desse contexto de 2016 esses dois projetos seriam aprovados mudariam a vida de muita gente e não seriam debatidos com a sociedade não se quer seriam muito de conhecimento das pessoas foi a mobilização desses estudantes que trouxe esse debate à tona, trouxe esse debate público que fez ele ficar na mão de todo mundo né, no ano de 2016 nos últimos meses todo mundo falava da reforma do ensino médio do teto dos gastos todo mundo discutia todo mundo debatia então havia uma participação da sociedade em relação a esses temas e isso é uma vitória as ocupações também, isso é uma vitória dos estudantes também mesmo pensar que ainda hoje muitos anos depois as escolas os diretores os professores, os estudantes estão dizendo este ensino médio é ruim este ensino médio não está funcionando não está resolvendo e estamos lutando para revogá-lo mostra que as ocupações tiveram uma importância muito grande e que quiseram uma base né e que conseguiram desde lá denunciar o que hoje nós estamos vendo na prática e que não deu certo e daí também tem no sentido da mobilização política dessas pessoas de né, pensa que na época o ministro da educação foi demitido por conta da ocupação, dos professores, que o presidente da república teve que ir em rede nacional dizer que não sabia porque os estudantes não iam sair das salas, é, houve uma mobilização que é a vitória dos estudantes e a gente teve algumas vitórias pequenas dentro do projeto de conseguir mudar uma parte do texto ou outra que são muito pequenas perto do que a gente queria mas só aconteceram porque os estudantes estavam mobilizados então no sentido da narrativa, da construção, da mobilização da diferença que fez isso para a sociedade brasileira, nos outros anos isso é uma vitória imensa eu tenho certeza que o movimento das ocupações saiu vitorioso nisso, eles fizeram uma mobilização, nós fizemos uma **mobilização**, de juventude que depois reverberou na política e tantas outras atividades que é muito importante para nossa sociedade e é muito importante para a educação básica brasileira e eles pautaram qual que a concepção de educação e qual é o **modelo de educação que nós verdadeiramente precisamos**, que seja uma educação crítica, seja uma educação emancipadora, que seja de formação integral, que juntando todas essas coisas, ela irá nos formar também para a atividade econômica né, então é para mim uma avaliação muito positiva.

O significado das ocupações em sua vida:

Olha, a ocupação tem um **significado muito importante na minha vida** pessoal assim, na minha história né, porque foi só por conta disso que eu comecei a **participar da política**, já gostava de política, já debatia, já conversava, mas eu não fazia política não era um agente político é, e as ocupações me abriram os olhos para isso, me fez querer participar mais, me fez me sentir parte e também no dever de contribuir e de construir a política para a sociedade então é um dos divisores de água assim, a minha vida e o que eu pretendia fazer da minha vida era completamente diferente do que eu faço hoje, eu até então, nunca tinha pensado em sair candidato nunca tinha pensado em exercer um cargo eletivo, os meus planos eram muitos nas perspectivas individuais, então a ocupação assim, é um divisor de águas na minha vida, de perspectiva do que eu iria fazer de condições de oportunidades, eu tive muitas oportunidades depois que eu já mais teria se eu não tivesse ocupado uma escola se eu não tivesse participado daquele movimento, e serviu também para uma formação pessoal e uma compreensão da educação pública que é ter participado de outras coisas, ter lido vários outros livros jamais me traíram né algo que a gente só consegue adquirindo de fato pela prática pela experiência pela vivência pelo compromisso, e a ocupação e o movimento me trouxe todas essas coisas então eu sou muito grata, sou muito feliz de ter participado das ocupações que me trouxe muitas coisas boas na vida e, trouxe muita dor de cabeça trouxe também, é mais, me colocou em uma outra perspectiva e acho que é isso...

E o pós-ocupação?

Uma das coisas mais difíceis para mim depois que acabou as ocupações foi ver que nada tinha mudado, que as relações tinham m continuadas as mesmas e, etc. mas muito desse sentimento inclusive de frustração é porque as coisas não tinha mesmo como mudar se a gente não tivesse derrotado a reforma ou se a gente não tivesse conseguido pensar num modelo de educação que nos representasse mais que fosse pautado naquilo que de fato demandava é a gente teve algumas pequenas mudanças pontuais com uma escola ou outra mas não no sistema de educação, mas não na relação entre e professor e etc, né então em algumas escolas os estudantes concertaram o muro pintaram uma parede é fizeram algum reparo na escola, fizeram alguma outra coisa, e isso é uma mudança significativa para gente em outras as representações dos estudantes, grêmios e, etc. conseguiram ter um diálogo maior com a diretoria e conseguiu dessa forma pautar mais a escola existe essas pequenas coisas da realidade de cada escola, mas de uma maneira geral infelizmente a gente ainda não alcançou aquilo que a gente verdadeiramente precisa para a qualidade da educação melhorar.