

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

GABRIELA PINTO BRAGA

COLETIVOS ESTUDANTIS NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E
SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

BAURU

2023

GABRIELA PINTO BRAGA

**COLETIVOS ESTUDANTIS NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E SEUS
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

BAURU

2023

B813c	Braga, Gabriela Pinto Coletivos estudantis nas ocupações secundaristas e seus impactos na formação da personalidade / Gabriela Pinto Braga. -- Bauru, 2023 161 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr 1. Psicologia Histórico-cultural. 2. Personalidade. 3. Coletivo estudantil. 4. Ocupações secundaristas. 5. Bozhovich. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA PINTO BRAGA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 11 dias do mês de maio do ano de 2023, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Campus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIELA PINTO BRAGA, intitulada **Coletivos estudantis nas ocupações secundaristas e seus impactos na formação da personalidade**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. ANGELINA PANDITA PEREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento I, faced / UFBA/Faculdade de Educação, Profa. Dra. NEUSA MARIA DAL RI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Universidade Estadual Paulista . Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Damaris e Junior, que nunca mediram esforços para dar o suporte afetivo e financeiro necessário para que eu conseguisse prestar vestibular, me tornar psicóloga e mestra. Por sonharem os meus sonhos e confiarem em mim. Todas as minhas conquistas são suas também.

À minha irmã Letícia, com quem compartilho meu interesse pela educação. Agradeço o companheirismo em todos os momentos, por ouvir todas minhas ideias e por apoiar a minha caminhada profissional e pessoal.

À Isadora Prata, pelo apoio em todas as etapas do mestrado e pelo auxílio na construção da minha prática profissional. Por dividir a casa comigo e se tornar minha família em Bauru.

À Carolina Oliveira, Isabela Carnahyba e Letycia Accioly, por estarem presentes durante toda minha caminhada, mesmo de longe. Agradeço pelo incentivo, amizade e acolhimento. Por serem minha rede de apoio.

Aos meus amigos da graduação e da Naumteria, por continuarem acompanhando meu percurso na pós-graduação. Por toda a escuta acolhedora nos momentos de dificuldade e por toda diversão nos momentos de lazer.

Ao Rodrigo Marques, que sempre ouviu meus estudos e pesquisa com interesse. Agradeço o cuidado e parceria que me fortaleceram nos momentos de trabalho e de respiro.

Ao grupo de estudo TECER, que me mostrou a existência de muito afeto na vida acadêmica. Agradeço por todos os estudos, apontamentos e críticas que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa. Por se tornarem um espaço seguro de aprendizagem e de companheirismo.

A todos os professores que contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Especialmente para Flávia Asbahr, minha orientadora, por todo apoio, ensino e acolhimento. Desde suas aulas na graduação até o mestrado, me mostrou, com toda sua delicadeza, a grandeza da psicologia escolar, a potência da luta coletiva e a força do afeto. Por ser uma referência pessoal e profissional tão importante para mim.

Aos estudantes secundaristas, por terem força e coragem de lutar pela educação. Em especial aos participantes da pesquisa que se disponibilizaram a realizar as entrevistas. Agradeço por terem compartilhado suas histórias e por permitirem que eu visse o brilho nos olhos de cada um ao contar sobre suas lutas.

À Prof^a Angelina Pandita Pereira e à Prof^a Neusa Maria Dal Ri pela participação na banca de qualificação e defesa. Agradeço pelos apontamentos essenciais para a construção da

pesquisa e pelo encorajamento nesse processo. À Prof^o Célia Regina da Silva pelo aceite em ser membro suplente e por todas as contribuições realizadas.

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

Quando me dizem: "Você, como intelectual..." eu interrompo e digo, "Espere lá, um momento..." Não gosto que me chamem de intelectual. A palavra intelectual soa-me a alguém que é uma cabeça. Uma cabeça que rola pelos caminhos, e eu não sou uma cabeça que rola pelos caminhos. Eu sou uma pessoa, sou uma cabeça, um corpo, um sexo, uma barriga, tudo! Pela sincera razão que sou, como me ensinaram já há muitos anos uns pescadores no litoral da Colômbia, que era a palavra "sentipensante". Porque acredito que eu também sou "sentipensante". Se sou só pensante, sou metade de mim, mas não sou eu inteiro. Se sou alguém que só sente, também sou metade de mim. A razão divorciada da emoção, a razão divorciada do coração é muito perigosa.

Eduardo Galeano (MONTEIRO, 2015)

BRAGA, Gabriela Pinto. **Coletivos estudantis nas ocupações secundaristas e seus impactos na formação da personalidade**. 160p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa possui como objetivo analisar os impactos da participação em coletivos estudantis na personalidade, especificamente nas ocupações secundaristas de 2015. Todo o estudo fundamenta-se na Psicologia Histórico-cultural, especialmente nas obras de Lídia Bozhovich. A autora compreende a personalidade como um nível de desenvolvimento psíquico que se manifesta na autopercepção do sujeito, o qual se diferencia de outros sujeitos e age intencionalmente na realidade sendo orientado por seus objetivos conscientes, não somente pelos estímulos externos. Assim, a pesquisa se iniciou com uma breve contextualização da política nacional e estadual no momento das ocupações secundaristas, discutindo também o movimento de ocupações e os coletivos estudantis. Também foi realizado um estudo sistemático das obras de Bozhovich traduzidas para espanhol e inglês sobre personalidade. Os estudos teóricos foram seguidos pela realização de entrevistas com cinco participantes das ocupações realizadas em Bauru para investigar seus discursos de acordo com as categorias coletivo, relações sociais, afetos e autorreflexão. A partir dessas categorias, pudemos perceber como a teoria de Lídia Bozhovich se manifesta na realidade da adolescência brasileira. Nesse contexto, os dados analisados mostraram que o coletivo estudantil dos adolescentes era autônomo e, ainda sim, mediado por adultos que os próprios adolescentes escolhiam. Também percebemos que a participação ativa no coletivo só acontecia quando o estudante se sentia pertencente àquele coletivo, ou seja, quando o estudante se identificava afetivamente com o coletivo e compreendia suas ações. A participação nas ocupações secundaristas levou os adolescentes a assumirem novas posições e responsabilidades, o que transformou a posição social e interna desses adolescentes. Além disso, os valores do coletivo se transformaram nos valores dos estudantes a partir da conceitualização dos afetos que mobilizaram os estudantes a participar do coletivo. A pesquisa demonstrou como a escola é um espaço potencial para o desenvolvimento da personalidade quando o adolescente tem autonomia em suas atividades.

Palavras-chave: Coletivos estudantis; Personalidade; Lidia Bozhovich; ocupações secundaristas.

BRAGA, Gabriela Pinto. **Student collectives in the secondary school occupations and their impacts on the formation of personality**. 160p. Dissertation (Masters in Developmental Psychology and Learning). College of Sciences, State University of São Paulo "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2023.

ABSTRACT

This research aims to analyze the impacts of the participation in student collectives on personality, specifically in the 2015 secondary occupations. The entire study is based on Cultural-Historical Psychology, especially on the writings of Lidia Bozhovich. The author understands personality as a level of psychic development that manifests itself in the self-perception of the person who differentiates themselves from other individuals and acts intentionally in reality, being guided by their conscious objectives, not only by external stimuli. Thus, the research began with a brief contextualization of national and state politics at the time of the secondary school occupations, also discussing the occupation movement and the student collectives. A systematic study of Bozhovich's works translated into Spanish and English on personality was also conducted. The theoretical studies were followed by interviews with five participants of the occupations held in Bauru to investigate their discourses according to the categories collective, social relations, affections, and self-reflection. From these categories, we could see how Lídia Bozhovich's theory manifests itself in the reality of Brazilian adolescence. In this context, the analyzed data showed that the adolescents' student collective was autonomous and yet mediated by adults that the adolescents themselves chose. We also noticed that active participation in the collective only happened when the students felt they belonged to that collective, meaning that they identified affectively with the collective and understood its actions. Participation in the secondary school occupations led the adolescents to assume new positions and responsibilities, which transformed their social and internal position. Moreover, the values of the collective were transformed into the values of the students from the conceptualization of the affections that mobilized the students to participate in the collective. The research demonstrated how the school is a potential locus for personality development when the adolescent has autonomy in their activities.

Keywords: Student Collectives; Personality; Lidia Bozhovich; High School Occupations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo sobre o percurso histórico das ocupações.....	39
Figura 2 - Primeiro movimento de análise das entrevistas.....	93
Figura 3 - Categorias de análise.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estruturas psicológicas da personalidade.....	62
Quadro 2 - Etapas do procedimento metodológico da pesquisa.....	81
Quadro 3 - Perfil dos participantes.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

CPC - Centro Populares de Cultura

ETEC - Escola Técnica

FATEC - Faculdade de Tecnologia

FBE - Federação Bauruense Estudantina

FNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPL - Movimento Passe Livre

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UMESB - União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Bauru

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E OS COLETIVOS ESTUDANTIS.....	26
1.1 CONTEXTO POLÍTICO PRÉ-OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	26
1.1.1 Breve contextualização nacional das políticas educacionais.....	28
1.1.2 Breve contextualização da rede estadual paulista	32
1.1.3 Breve contextualização sobre o movimento estudantil secundarista.....	35
1.1.4 Síntese do percurso histórico das ocupações secundaristas	39
1.2 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	42
1.3 O COLETIVO ESTUDANTIL.....	47
1.3.1 Gestão democrática: qual democracia defendemos?	48
A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE	53
2.1 OS ESTUDOS SOBRE PERSONALIDADE DE LÍDIA BOZHOVICH	53
2.2 ESTRUTURAS DA PERSONALIDADE	55
2.3 ADOLESCÊNCIA	63
2.4 PAPEL DO COLETIVO ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE	68
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	73
3.1 PRINCÍPIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA	74
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
3.2.1 Local da pesquisa e participantes.....	82
3.2.2 Cuidados éticos	82
3.2.3 Apreensão dos dados da realidade.....	83
3.2.4 Perfil dos participantes	85
3.2.5 Movimento de análise	92
OS IMPACTOS DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE.....	97
4.1 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE.....	97
4.1.1 A relação dos participantes com a escola	104
4.1.2 A relação dos participantes com a escola pós-ocupação.....	108
4.2 O COLETIVO ESTUDANTIL E SEUS IMPACTOS AFETIVOS.....	112
4.3 O COLETIVO ESTUDANTIL E SEUS IMPACTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS	126
4.4 O COLETIVO ESTUDANTIL E SEUS IMPACTOS NO ADOLESCENTE	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
APÊNDICES.....	153
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	153
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ONLINE	155
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159

APRESENTAÇÃO

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende,
mais, é só a fazer outras maiores perguntas.*

Guimarães Rosa

Por que os estudantes participam de coletivos? Como essa participação influencia em sua vida escolar? E na sua vida além da escola? Como o coletivo contribui para o desenvolvimento psíquico de seus participantes? Essas são algumas questões que emergiram da minha vivência no chão da escola e permeiam meus estudos desde a graduação. A capacidade que o coletivo estudantil tem de potencializar ações, fenômenos e ideias trouxe um encanto que mobilizou minha vida acadêmica e pessoal.

A mobilização começou no início da minha graduação na universidade pública, um espaço que possibilitou meu encontro com coletivos estudantis em uma nova perspectiva. Me compreender como estudante pertencente a um espaço e a um grupo com poder de ações e reflexões foi transformador. A minha participação em ações do movimento estudantil e em outros coletivos universitários transformou, afetiva e intelectualmente, a minha formação como pessoa, mulher, psicóloga, pesquisadora e cidadã.

As experiências pessoais com o coletivo foram refletidas e organizadas a partir do momento em que pude trabalhar com Grêmios Estudantis em um projeto de extensão¹ da graduação. Realizei planejamentos de atividades do Grêmio Estudantil com alunos do Ensino Fundamental que estavam aprendendo a participar democraticamente de um coletivo, e observei as possíveis influências deste coletivo em seus participantes por meio da realização de iniciação científica sobre o tema.²

O trabalho com os Grêmios Estudantis despertou o meu interesse pela formação do estudante e, também, pela sua atuação política. O encanto com os coletivos aumentou e trouxe

¹ O projeto de extensão “Formação de Grêmios Estudantis em Escolas Públicas Municipais de Bauru” existe desde 2012, uma parceria do Departamento de Psicologia da UNESP com a Secretaria Municipal de Educação. O projeto consiste na formação de Grêmios Estudantis com os alunos de Ensino Fundamental, os quais são mediados por extensionistas e tutores para realizarem ações no ambiente escolar e aprenderem sobre a participação democrática.

² Três iniciações científicas foram realizadas de forma coletiva e com ênfases diferentes, sendo elas: no desenvolvimento da participação dos estudantes; nas atividades pedagógicas realizadas no Grêmio Estudantil; e na visão das professoras sobre o desenvolvimento em sala de aula do participante. As pesquisas podem ser encontradas no livro “Grêmios Estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola”, organizado por Flávia da Silva Ferreira Asbahr, disponível gratuitamente como ebook em <https://www.editoramireveja.com/gremios>.

consigo muitas dúvidas. Graças à iniciação científica e à minha formação, pude transformar algumas dessas dúvidas em perguntas de pesquisa e iniciar uma nova etapa do meu percurso de estudo com coletivos na pós-graduação. Porém, devido à pandemia da COVID-19, no início de 2021 - momento em que ingressei no mestrado - o meu percurso não poderia seguir dentro das escolas que estavam fechadas para a segurança dos estudantes, professores e funcionários.

Adaptar o projeto de pesquisa dentro do contexto pandêmico que estávamos inseridos em 2021 foi um dos primeiros desafios do meu caminho como mestranda. Como continuar as pesquisas com coletivos estudantis sem estar no dia a dia da escola? Como realizar uma pesquisa puramente teórica se o entusiasmo pelo assunto foi produzido na prática escolar do coletivo? Como resgatar o coletivo em um momento em que os estudantes não estão se agrupando de forma presencial? Essas foram algumas perguntas e angústias que guiaram as primeiras reuniões que tive com a orientadora e professora Flávia e, a partir delas, uma lembrança veio à tona: as ocupações secundaristas.

As ocupações secundaristas marcam um fenômeno de caráter nacional que revelou a força do coletivo estudantil e da organização dos adolescentes. Mesmo que não tenha feito parte das minhas vivências pessoais, tenho memórias de acompanhar o momento em que as ocupações aconteceram e todo o desenrolar em torno dos atos dos estudantes. Memórias que mobilizaram não só os afetos em relação aos coletivos, mas também novas perguntas, pois, pelas ocupações terem acontecido em 2015 e 2016, elas permitiam que fosse possível investigar um coletivo sem estar presencialmente nas escolas.

A partir disso, novos caminhos foram sendo trilhados em torno da temática da coletividade, os quais incitaram novos questionamentos, estudos, pesquisas, desafios, e novos encantos. Diante desse cenário, a pesquisa de mestrado nasceu com o objetivo de identificar os impactos gerados pela participação nas ocupações secundaristas de 2015 no processo de formação da personalidade dos participantes.

Por ser um estudo novo para a Psicologia Histórico-cultural, pesquisar sobre o conceito de personalidade foi um desafio e uma oportunidade ao mesmo tempo. Uma temática que também é nova para mim, mas que despertou meu interesse logo que li pela primeira vez uma das obras da autora Lúcia Bozhovich. A forma com que a autora descreve suas pesquisas e experimentos, juntamente com os relatos e memórias das ocupações secundaristas, trouxeram o chão da escola, que havia sido impedido pela pandemia, de volta para a pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa contém, para além de seus conteúdos teóricos e científicos, muitos dos meus interesses e afetos como pesquisadora, visto que sua realização também me convidou a pensar nos impactos que a minha participação em coletivos gerou na minha própria

personalidade. Pude refletir como a participação em coletivos desenvolveu um pertencimento na universidade pública, gerou novos interesses, transformou minha visão de mundo e mobilizou até mesmo a respectiva pesquisa.

Assim, introduziremos o trabalho a seguir com a intenção de que seu conteúdo mobilize perguntas cada vez maiores, como bem disse Guimarães Rosa, para todos os leitores.

INTRODUÇÃO

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar*

Dani Black

As ocupações secundaristas de escolas públicas ocorreram a partir de novembro de 2015 se estendendo para 2016, com mais de 700 escolas participando em diversos estados de todas as regiões do país. No movimento chamado de “Primavera Secundarista”, os estudantes fizeram protestos e ocuparam suas escolas para reivindicar direitos básicos. Essas mobilizações se diferenciaram em cada estado de acordo com suas necessidades (ROSSI, 2016).

Segundo Rocha (2020), a Primavera Secundarista foi constituída por duas ondas, sendo a primeira em 2015 com os secundaristas em protagonismo, e a segunda em 2016, na qual as ocupações voltaram a acontecer, abrangendo também as universidades e reafirmando a luta contra a PEC do Teto de Gastos,³ a Reforma do Ensino Médio⁴ e também o projeto Escola Sem Partido.⁵

Em Bauru, as manifestações dos estudantes secundaristas se iniciaram no início de 2015, nos protestos de apoio à greve dos professores, e seguiram durante o ano com ocupações em quatro escolas em novembro do mesmo ano, tendo como principal pauta o descontentamento com o fechamento e a reorganização de algumas escolas estaduais. A primeira ocupação ocorreu dia 17 de novembro na Escola Estadual Stela Machado, pertencente ao bairro Vila Pacífico. A ocupação desta escola contou com a participação de aproximadamente 100 alunos. Junto à Stela, a Escola Estadual Ayrton Busch, localizada no Parque Jaraguá, seguiu com os protestos secundaristas no dia 22 de novembro, com cerca de 100 alunos ocupando a escola (G1 BAURU MARÍLIA, 2015a).

³ A PEC 241/16, conhecida como PEC do Teto de Gastos, foi promulgada no Governo Temer e congelou as despesas do Governo Federal por até 20 anos, ajustando somente as correções de inflação (BRASIL, 2016).

⁴ A lei nº 13.415/2017 que estabelece a Reforma do Ensino Médio prevê um aumento da carga horária para que a grade curricular seja dividida em 60% das suas disciplinas para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e 40% para disciplinas optativas, chamadas itinerários formativos, que o estudante poderá escolher de acordo com seus interesses. Além disso, profissionais sem licenciatura poderão dar aula nas áreas de Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

⁵ O projeto de lei nº 867/2015, conhecido como “Escola Sem Partido”, tem o objetivo de limitar a atuação do professor em sala de aula, impedindo a manifestação de crenças pessoais dentro de um local regular de ensino. O projeto defende um ensino neutro, sem doutrinação política e ideológica, colocando assuntos da esfera moral, sexual e religiosa sob responsabilidade da família (BRASIL, 2015).

No dia 24 de novembro, a Escola Estadual Luiz Castanho de Almeida, localizada no bairro Vila Falcão, foi a terceira a ser ocupada, contando com 40 alunos participantes (G1 BAURU MARÍLIA, 2015a). A Escola Estadual Antônio Ferreira de Menezes, situada no bairro Alto Alegre, foi a quarta e última a ser ocupada no dia 26 de novembro. Os alunos ocupados protestavam contra a transferência dos alunos do Ensino Médio para a escola Maria Aparecida Okazaki, que, por sua vez, enviaria seus estudantes do Ensino Fundamental para a Ferreira de Menezes.

As quatro escolas estaduais de Bauru foram desocupadas pelos estudantes secundaristas no dia 10 de dezembro, após a suspensão do decreto de reorganização escolar ser divulgado pelo governador Geraldo Alckmin (G1 BAURU MARÍLIA, 2015b).

Em 2016, os protestos secundaristas começaram no final de outubro e dia 31 de outubro a Escola Estadual Luiz Castanho de Almeida foi ocupada novamente. No dia seguinte, a Escola Estadual Guia Lopes, localizada na Vila Dutra, também foi ocupada por seus estudantes (G1 BAURU MARÍLIA, 2016a). Porém, no próprio dia primeiro de novembro, as duas escolas estaduais foram desocupadas com a participação do conselho tutelar e da polícia militar, sem mandato para entrar nas escolas ocupadas por adolescentes (G1 BAURU MARÍLIA, 2016b). Por conta do movimento de 2016 ter tido uma forte e rápida intervenção policial, esta pesquisa focou apenas nas ocupações de 2015.

Os participantes das ocupações de Bauru se comunicavam através da rede social Facebook, compartilhando notícias, divulgando eventos e opiniões:

As ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas se trataram disso!! Se trata de termos voz, de construirmos a escola que vá nos formar como seres críticos e pensantes, se trata de irmos à luta pelos nossos direitos e de nunca abaixar a cabeça às arbitrariedades cometidas pelo estado!! (MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA DE BAURU, 2016).

Para que as ocupações fossem possíveis de serem realizadas, os estudantes precisavam se organizar de forma coletiva e democrática. A organização das ocupações possui a democracia como característica, inspirada nas ocupações chilenas⁶ e no coletivo “O Mal-Educado”, autor de cartilhas de orientação às ocupações. As ocupações contavam com assembleias para todas as decisões e divisão dos participantes em comissões responsáveis por

⁶ As manifestações de estudantes secundaristas chilenos, conhecidas como Revolução dos Pinguins, foi um dos maiores protestos estudantis do país e possibilitou o fortalecimento da classe estudantil para a reivindicação de direitos. Para saber mais, recomendamos o documentário “La Revolución de los Pinguinos”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>

tarefas do cotidiano das ocupações como alimentação, limpeza, comunicação, entre outras tarefas (O MAL-EDUCADO, 2015). Segundo a Folha de São Paulo (2015), essa divisão de tarefas aconteceu na maioria das escolas, mesmo que tivessem agendas diferentes. As ocupações também promoviam debates e oficinas sobre assuntos raciais, feministas e sociais com auxílio de professores universitários, políticos e intelectuais.

Nas ocupações de Bauru, todas as escolas ocupadas mantinham contato entre si para se ajudarem, para reorganizar o movimento e trocarem alimentos e auxílios que necessitavam. Nas redes sociais das ocupações, é possível observar a organização e divulgação dos estudantes.

Por meio dessa mensagem convocamos a todos os pais e mães de alunos para participar de uma reunião pública em frente a Escola Ver. Antonio Ferreira de Menezes, as 19h00, para discutirmos a Reestruturação imposta de forma arbitrária pelo governador do estado, Geraldo Alckmin. Teremos também a presença de professores e advogados para esclarecer dúvidas e explicar o que pode, ou não acontecer. Contamos com a participação de todos, e do apoio da comunidade (OCUPAÇÃO FERREIRA DE MENEZES, 2015a).

Bom dia! Pessoal estamos precisando de arroz, óleo, ovo, pó de café e suco. Quem puder nos ajudar só passar aqui na escola e deixar com o pessoal responsável pelos portões. Toda colaboração é muito bem vinda! Desde já obrigado! #OcuparÉResistir #NãoTemArrego (OCUPAÇÃO FERREIRA DE MENEZES, 2015b).

Hoje, às 15 horas, oficina de turbante na ocupação! Hoje é dia de conhecer um pouquinho da cultura negra, debater o racismo, e ficar lindo (a) com os turbantes! Estão todos convidados! #OcuparComArte (OCUPAÇÃO AYRTON BUSCH, 2015).

Entretanto, as ocupações secundaristas tiveram muitas críticas. A mídia, o poder público e outros movimentos contrários à ocupação compostos por estudantes, pais ou professores, usaram diversas estratégias para deslegitimar o movimento. Rocha (2020) exemplifica algumas estratégias utilizadas como a nomeação das ocupações como “invasão”, a afirmação de que eram manipuladas por agentes externos políticos, a acusação de depredação de patrimônio público, a utilização de repressão policial, entre outras. Todas essas ações mostram um valor atribuído ao movimento pela classe dominante.

As ocupações de 2015, em diversas cidades, aconteceram no dia da realização do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de extrema importância para o governo estadual paulista.⁷ Os estudantes planejaram esta data

⁷ O SARESP é responsável por trazer informações sobre cada escola estadual de forma individual gerando um indicador educacional (IDESP) que representa a qualidade da educação oferecida por essas escolas. Esse indicador

intencionalmente, para chamar atenção do governo para seu movimento ao se negarem realizar a prova. Em Bauru, a direção de uma das escolas ocupadas convocou os alunos que não estavam na ocupação para invadir a escola e realizar a prova, o que gerou grande conflito, mas os ocupantes conseguiram recuperar o controle da escola. Em outra escola de Bauru, a direção abriu um boletim de ocorrência contra os manifestantes (CHAGAS, 2020).

Esse movimento contrário que se formou durante as ocupações, principalmente vindo de outros estudantes ou da própria instituição escolar, expressa as contradições da escola que, mesmo tendo a possibilidade de conscientizar a classe trabalhadora com conhecimento intelectual sobre a realidade social, reproduz a ideologia do capital (PARO, 2000). A escola dentro do sistema capitalista possui muitos limites e contradições, que se manifestam no contexto escolar privado (que serve ao capital) e público (que serve a um Estado burguês).

Por mais que a escola seja um espaço potencial para o desenvolvimento da consciência dos estudantes e que com uma educação emancipatória poderia instrumentalizar estudantes para a superação de uma sociedade de classes, ela também é um local de reprodução da lógica neoliberal. Por muitas vezes, a escola é usada pelo capitalismo para ensinar as leis do mercado e produzir a mão de obra necessária para a reprodução desse sistema.

É muito mais valioso para o capitalismo que a escola produza alunos passivos, submissos, excluídos e desinteressados, que estão dispostos a vender sua força de trabalho com poucas garantias. Porém, a ideologia liberal não aparece nas escolas de forma tão explícita. Essa ideologia é disfarçada como um “discurso neutro” que preza pelo plano de vida individual de cada aluno, que prepara para o mercado de trabalho e que responsabiliza cada um pelo seu possível sucesso ou fracasso. Dessa forma disfarçada, qual aluno iria questionar, pensar, reivindicar seus direitos e ocupar seus espaços? A educação escolar envolve os aspectos sociais e individuais, sendo fundamental para a constituição de grupos, para a reflexão de problemas sociais e também para a constituição individual da personalidade (PARO, 2000).

Nesta perspectiva, surge o questionamento de quais personalidades as escolas brasileiras estão formando. São alunos submissos, passivos e desinteressados ou alunos questionadores, engajados e pensantes? Essa pergunta é relevante, pois os motivos dominantes para a educação determinam a tendência da personalidade (BOZHOVICH e BLAGONADIÉZHINA, 1972) e quando os motivos sociais da atividade de estudo estão ligados a interesses pessoais e egoístas, a formação moral do aluno será influenciada. Por isso,

orienta as ações pedagógicas e define políticas públicas para cada escola. Os documentos e revistas emitidos pelo SARESP podem ser encontrados no endereço <<https://saresp.fde.sp.gov.br/>>.

surge a necessidade de investigar a formação da personalidade de estudantes que pertencem a um coletivo estudantil, pois o coletivo é um espaço de interesses comunitários e não individuais, um espaço de protagonismo, questionamentos e atividades. Assim, questionamos: quais foram os impactos que a participação no coletivo estudantil gerou na formação da personalidade? Esse é o problema que mobiliza os estudos da presente pesquisa que investigou os estudantes que participaram das ocupações secundaristas compondo o movimento estudantil, que pode ser considerado um coletivo estudantil.

O **objetivo geral** da pesquisa é identificar os impactos que a participação nas ocupações secundaristas de 2015 gerou no processo de formação da personalidade dos participantes. Como **objetivos específicos** propõe-se estudar a formação da personalidade pela perspectiva histórico-cultural; identificar as estruturas psicológicas que compõem o sistema da personalidade; investigar o histórico do movimento estudantil até as ocupações secundaristas; identificar as estruturas de personalidade que foram afetadas durante as ocupações secundaristas.

Lidia Ilinitchna Bozhovich (1908-1981), psicóloga soviética participante do grupo de Vygotski, utiliza o termo “coletivos infantis” em suas obras para se referir aos coletivos formados pelos estudantes ainda crianças na escola. À medida que a criança cresce, seu coletivo não pode mais ser chamado de infantil, pois suas relações se complexificam e atingem maior nível de autonomia, de acordo com seu desenvolvimento intelectual e emocional. Bozhovich utiliza os termos “coletivo escolar”, “coletivo” ou “coletivo de adolescentes” para se referir aos coletivos nos anos médios de escolarização. Nesta pesquisa chamamos de coletivos estudantis, com a intenção de reforçar o protagonismo do estudante e a importância da atividade de estudo como meio do estudante se desenvolver e tornar-se sujeito da própria atividade.

O coletivo estudantil é diferente de um agrupamento de estudantes que se reduz à quantidade de participantes. Um coletivo se define como um grupo engajado, qualitativamente diferente, em que os interesses individuais transformam-se em interesses coletivos, mudando a perspectiva da criança para o ambiente em que está inserida e para os fenômenos que ali ocorrem (PISTRAK, 2000). Bozhovich (1981) considera como coletivo um grupo que está necessariamente unido por uma atividade socialmente importante e atrativa para todos os seus membros.

Em suas obras, Bozhovich (1981) afirma que um coletivo estudantil bem-organizado garante a formação de uma direção coletivista da personalidade. Essa direção da personalidade é o resultado da presença de certa estrutura na esfera motivacional humana, isto é, estrutura em que as necessidades e motivos de um indivíduo se organizam hierarquicamente. Em outras

palavras, a estabilidade dos motivos dominantes da conduta do adolescente cria a direção de sua personalidade, responsável por determinar características básicas do adolescente, suas características morais e outras particularidades da sua conduta e atividade. A autora defende que uma personalidade coletivista possui um código moral perfeitamente definido e que só será alcançada em uma educação no coletivo, qualitativamente diferente da educação burguesa-individualista.

A defesa de uma educação coletivista nos coloca uma necessidade de distinguir quais são os coletivos promotores de desenvolvimento. Entendemos que o coletivo é uma base para a Psicologia Histórico-cultural e que é por meio dele que a humanidade avança em saltos qualitativos de desenvolvimento. Porém, nem todo coletivo produz superação (DELARI JUNIOR, 2013). O coletivo por si só não possui um caráter essencialmente positivo, visto os inúmeros coletivos fascistas que surgiram e surgem ao longo da história. Por isso, de acordo com Delari Junior (2013), um coletivo que vise a superação, deve buscar a emancipação humana. A emancipação não é uma conquista de liberdade individual, mas sim um processo que engloba a sociedade como um todo, o que garante um coletivo fomentador de desenvolvimento.

A educação que defendemos não concebe o coletivo apenas como um dos meios de aliviar o trabalho do professor assim como não coloca o coletivo como um momento ou uma parte do trabalho pedagógico. O coletivo deve ser o princípio mais importante da educação, a qual deve mudar radicalmente seus conteúdos e métodos para que essa educação aconteça no coletivo e através do coletivo. Fora disso, a educação continuará formando adolescentes com uma tendência individualista de personalidade, segundo Bozhovich (1981). Entendemos que as escolas brasileiras não possuem o coletivo como princípio organizador e dominante das atividades pedagógicas, porém, nas ocupações secundaristas, o coletivo foi o ponto de partida e o objetivo da luta estudantil. Além disso, possuía um caráter emancipador, pois buscava melhorias educacionais para a sociedade e autonomia para a classe de estudantes.

Nesse sentido, a centralidade da escola na vida dos estudantes é visível, pois a escola não é apenas um espaço de assimilação de novas informações e conteúdos, mas de reestruturação psíquica a partir dos novos conhecimentos e de novas necessidades que são disponibilizadas para o estudante, uma vez que sua posição dentro do seu sistema de relações sociais muda com sua atividade de estudo. Por isso, a escola não é um espaço para ser estudada somente em relação a suas contribuições no desenvolvimento cognitivo e intelectual, mas também pelo seu papel na formação da personalidade. A personalidade é um sistema psíquico e seu nível de desenvolvimento não é medido pela escola através dos métodos de avaliação de

conhecimento. Porém, é um sistema no qual a escola é entendida como um ambiente essencial para o desenvolvimento de diversas estruturas que o compõem.

No momento em que realizou suas pesquisas, Bozhovich (1981) já apresenta a necessidade de investigação do conteúdo dos fenômenos psíquicos, não somente das suas estruturas e dinâmicas, visto que a força, tensão ou flexibilidade dos fenômenos psicológicos alteram de acordo com seu conteúdo. Assim, julgamos importante a investigação de como os conteúdos da luta estudantil construída em coletivo forma o sistema da personalidade de cada estudante participante. Sabemos que esse conteúdo é intencionalmente invalidado e desqualificado pela ideologia dominante, a qual coloca os estudantes que participam da luta estudantil como rebeldes ou desinteressados. Por isso, a pesquisa tem a intenção de contribuir para a desmistificação desses rótulos, apontando como este conteúdo desenvolveu a personalidade dos participantes.

Dessa forma, para refletirmos sobre as personalidades formadas durante as ocupações secundaristas, precisamos entender como nosso fundamento teórico compreende esse conceito, pois a autora possui uma visão diferente do senso comum ou da psicologia clássica. A personalidade é um conceito chave para a Psicologia, utilizado nas mais diversas áreas e abordagens. Em muitas delas, a personalidade possui um caráter idealista, determinista ou naturalista, o que dificulta a compreensão do ser humano de forma integral.

Para a Psicologia Histórico-cultural e especialmente para Bozhovich, a personalidade é um determinado nível de desenvolvimento psíquico que capacita o sujeito dirigir de forma autônoma sua conduta e sua atividade no mundo (BOZHOVICH, 1981). A estrutura da personalidade é formada socialmente, ou seja, é um produto da integração dos processos que ocorrem nas relações sociais do sujeito e que surgem em determinada etapa do desenvolvimento dessas relações (LEONTIEV, 1978).

A personalidade surge da atividade social, não sendo somente influência do meio ou algo inato, que nasce junto com o sujeito. O surgimento da personalidade não depende somente do sujeito, mas sim das suas condições objetivas de vida e das relações sociais que estão presentes, e das condições subjetivas (MARTINS, 2004). É por meio dos vínculos com a realidade, da hierarquização dos motivos e da atividade e da autoconsciência que Martins (2004) explica o desenvolvimento da personalidade.

A consolidação do sistema que compõe a personalidade possibilita que a pessoa não esteja mais subordinada diretamente pelas influências externas do meio em que vive. A personalidade se relaciona com o poder de ação do indivíduo. Ou seja, a pessoa é ativa e possui autonomia para se adaptar ao meio, transformar o meio e se transformar (BOZHOVICH, 1981).

Para estudar a personalidade, não podemos pensar suas características isoladas, fora do contexto total do sistema de personalidade, do sujeito, da sua atividade e vivências. Bozhovich (1981) ressalta que cada característica tem seu conteúdo e estrutura dependendo da estrutura geral da personalidade que está vinculada. Isso significa que as pesquisas nessa temática, nessa perspectiva teórica, não possuem como objetivos categorizar tipos de personalidade ou características gerais para todos os indivíduos. Além disso, a autora pontua que a personalidade nunca deve ser separada dos fenômenos internos ou externos envolvidos na vida da pessoa, pois sempre devemos considerar a função da personalidade dentro do sistema de inter-relações do indivíduo com a realidade.

É indispensável destacar que este trabalho não possui como objetivo estudar a personalidade a fim de psicologizar os fenômenos educacionais e da luta estudantil. A psicologização é entendida como olhar para esses fenômenos visando um diagnóstico, uma individualização das questões sociais e até mesmo uma tentativa de controle do sujeito. Ao psicologizar um fenômeno pertencente à luta estudantil, abre-se caminho para invalidar as pessoas e suas motivações para aquela luta ou criar formas de adaptações individuais que impossibilitem uma luta coletiva.

Portanto, a pesquisa também não desconsidera o contexto e a pessoa em sua totalidade ao dedicar-se para a personalidade. A Psicologia Histórico-cultural sempre possui como foco o sujeito total que detém determinados processos psíquicos, portanto, o foco não está nas funções psicológicas isoladas. Isso significa que não deixamos de lado as condições e contradições do sistema capitalista, sob o qual o indivíduo se insere e as personalidades são formadas. Por isso, a pesquisa assume uma posição crítica às formas individualistas de estudos, que psicologizam ou abstraem as particularidades no momento de pensar sobre a personalidade.

O olhar da Psicologia Histórico-cultural vai no sentido de investigar a personalidade em sua totalidade a fim de pensar em caminhos de uma educação que desenvolva uma personalidade não alienada e esvaziada. A alienação é um fenômeno existente na sociedade capitalista a partir das suas formas de organização social e econômica, pois os trabalhadores estando alienados, a manutenção do capital se mantém.

Por meio da alienação há um esvaziamento do ser humano em suas diversas relações, como em suas relações sociais, sua relação com a natureza e até sua relação consigo mesmo, a qual Martins (2015) reflete que resulta em um esvaziamento da própria personalidade. Com os estudantes, esse fenômeno não seria diferente. O empobrecimento intencional que o capitalismo oferece para o ambiente escolar, seja nos aspectos materiais ou ideológicos, interfere na constituição da subjetividade dos estudantes. Ao ter um esvaziamento da

subjetividade e de suas relações, os estudantes estão sujeitos a assumir uma personalidade que convém para o sistema: passiva, obediente e controlável.

A pesquisa se mostra relevante por aprofundar uma concepção crítica do conceito de personalidade pela perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, abordagem que ainda não apresenta tantos estudos voltados para esse objeto. Além disso, ao investigar as ocupações secundaristas, também expressa sua relevância, pois mesmo sendo um tema abordado em diversas pesquisas acadêmicas recentemente, é notado uma ausência de estudos na área da psicologia sobre as ocupações. A pesquisa reuniu temas recentes que apresentavam lacunas de estudos.

Através de uma perspectiva crítica sobre a personalidade, faremos nossa análise utilizando as obras da autora Lídia Bozhovich, que compreende e estuda a personalidade em sua totalidade, não isolando suas estruturas ou ignorando as questões contextuais do indivíduo. Nesta pesquisa, iniciamos a discussão explicando brevemente o contexto educacional nacional e estadual que produziram as ocupações secundaristas. Seguimos discutindo, no capítulo 1, o que são os coletivos estudantis e a importância da gestão democrática como uma possibilidade de emergirem novos coletivos.

Para a compreensão do conceito de personalidade, realizamos uma discussão, no capítulo 2, sobre a formação da personalidade a partir dos estudos de Lídia Bozhovich, descrevendo as estruturas psíquicas que compõem todo o sistema da personalidade. Além disso, foi realizado um enfoque no período da adolescência, destacando as particularidades da adolescência brasileira, uma vez que nosso foco de estudo são os estudantes secundaristas.

Para além dos estudos teóricos que estruturam os dois primeiros capítulos, foi realizada uma pesquisa de campo com os estudantes que participaram das ocupações secundaristas. Cinco entrevistas foram feitas com participantes das ocupações de 2015 na cidade de Bauru. Os participantes foram contatados a partir de suas redes sociais pessoais, das redes sociais do próprio movimento estudantil secundarista de Bauru ou por indicação de outros participantes e professores. Quatro entrevistas foram realizadas de forma presencial e uma de forma virtual, sendo que todas foram transcritas para a análise de dados. Os participantes da entrevista possuem entre 21 e 23 anos atualmente e estudavam em três escolas estaduais diferentes em Bauru. Os demais dados de seus perfis constam no Capítulo 3, no qual estão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa teórica, documental e empírica. Além disso, o terceiro capítulo conta com uma breve explicação do materialismo histórico-dialético, o método da Psicologia Histórico-cultural que embasa a presente pesquisa.

A partir das transcrições das entrevistas, uma leitura minuciosa foi realizada para buscar categorias de análise, as quais foram nomeadas de: relações sociais; afetos; coletivo e autorreflexão. As categorias de análise foram formadas também pelas contribuições dos estudos de Lídia Bozhovich. Assim, o Capítulo 4 traz as reflexões sobre os desdobramentos dessas categorias nas entrevistas de cada participante. Iniciamos o capítulo discutindo a importância da escola no desenvolvimento da personalidade e contextualizando como era a relação escolar de cada um dos participantes antes e depois das ocupações. Seguimos discutindo os impactos do coletivo estudantil nos afetos dos estudantes, refletindo sobre o pertencimento deles ao coletivo e sobre a formação de valores e motivos. Após essa reflexão, analisamos as relações sociais em que os estudantes estavam inseridos e como isso interferiu na mediação do coletivo das ocupações secundaristas e na posição social de cada estudante. Finalizamos o capítulo refletindo sobre o impacto do coletivo na adolescência em si e os desdobramentos em relação a posição interna, autonomia e futuro dos adolescentes.

CAPÍTULO 1

AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E OS COLETIVOS ESTUDANTIS

*Escola, educação é caixão lacrado
Eles gostam de humilhar e o ódio vem do descaso
Todo secundarista é um alvo marcado
No Brasil professor apanha, é processado*

Criolo

1.1 Contexto político pré-ocupações secundaristas

Para a compreensão de um fenômeno em sua totalidade, é necessário historicizá-lo. Neste primeiro tópico do capítulo, será feita uma breve retomada dos acontecimentos históricos nacionais que foram essenciais para compor o cenário político educacional no Brasil no momento das ocupações secundaristas de 2015 e 2016. É importante ressaltar que o sistema educacional de um país capitalista é um espaço construído em cima da luta de classes, isto é, a classe dominante que detém os meios de produção contra a classe não detentora dos meios de produção que é explorada. Isso significa uma intensa disputa de valores e interesses antagônicos nos diversos âmbitos da sociedade, inclusive da educação. A educação pode ser usada como ferramenta de luta ou de alienação, dependendo da intencionalidade por trás das instituições educativas. Em suma, a contradição existente entre as classes se manifesta também no sistema educacional.

No contexto de contradições capitalistas, surge a necessidade de explicar o neoliberalismo como nome dado às ideias políticas e econômicas que expressam os princípios capitalistas na pós-modernidade, como aponta Saviani (2007a). Dessa forma, o neoliberalismo defende o capital como ponto central da nossa sociedade e de das relações sociais e políticas existentes nela. Assim, a organização política proposta pelo neoliberalismo é com o mínimo de intervenção estatal no mercado possível. A partir dessa organização, o objetivo do capitalismo e suas políticas neoliberais é gerar um crescimento econômico cada vez maior, o que significa um lucro maior para os detentores dos meios de produção enquanto a classe trabalhadora vende sua força trabalho sem direitos sociais regulados pelo Estado. Além disso, o neoliberalismo está associado às políticas de privatização, as quais também implicam no enfraquecimento estatal.

O movimento do neoliberalismo na América Latina teve como um grande fomentador o Consenso de Washington, nome dado a uma série de recomendações sobre possíveis reformas para a América Latina que foram construídas em uma reunião no International Institute for

Economy. A reunião aconteceu em 1989 em Washington e contou com instituições internacionais e intelectuais da área de economia que traziam o pensamento europeu hegemônico de defender um estado liberal que não fosse regulador (SAVIANI, 2007a). O Consenso de Washington sugere reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias cujos objetivos eram a diminuição de gastos públicos, estabilização financeira e privatizações. Saviani (2007a) aponta que, em determinado momento, essas políticas deixaram de ser imposições internacionais uma vez que os próprios países da América Latina as incorporaram.

O neoliberalismo não se detém apenas nos quesitos econômicos de um plano político de um país. Um poderoso impacto do capitalismo no sistema educacional são as próprias políticas neoliberais educacionais que foram incitadas desde 1970 nos países europeus e, posteriormente, nos países americanos. Como já dito, muito dessa expansão do neoliberalismo na América Latina se deu pelo Consenso de Washington e pelo próprio processo da globalização. A ascensão das políticas neoliberais também foi um fruto das intervenções do Banco Mundial, instituição que inegavelmente opera dentro da lógica mercadológica no campo educacional (LIBÂNEO, 2019).

Outro marco da emergência das políticas neoliberais na educação é a Declaração Mundial resultante da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” em 1990. A declaração converge com os objetivos do Banco Mundial em relação ao combate à pobreza, o qual não se configura como um verdadeiro combate, mas sim como uma busca de garantias mínimas de educação para a manutenção da produtividade da classe trabalhadora (LIBÂNEO, 2019). O autor localiza as finalidades da educação nas conferências Mundiais de Educação para Todos como:

Educação para satisfação de necessidades básicas (na verdade, “mínimas”); atenção ao desenvolvimento humano, numa perspectiva individualista e competitiva; educação para o mercado de trabalho; educação para a sociabilidade e convivência para contenção de conflitos sociais (LIBÂNEO, 2019, p. 41).

O neoliberalismo carrega valores mercadológicos como a meritocracia, a concorrência, a individualidade e a competitividade, aplicados na educação. Logo, as escolas são geradas como se fossem empresas oferecendo um serviço para clientes (LIBÂNEO, 2019). Com as políticas neoliberais, Saviani (2007a) reflete que essa relação pode se manifestar de forma que a educação ofereça um serviço para as empresas, ou seja, geração de mão de obra, e que os estudantes sejam produtos a serem oferecidos para o mercado de trabalho após a conclusão do

ensino. A educação passou a servir como um instrumento de formação de mão de obra, sendo o mercado o responsável por direcionar as finalidades educacionais de acordo com suas necessidades.

Mas, além disso e a partir dos anos 1990, a lógica individualista e privativa também adentrou o ambiente escolar que passou a ser visto, muitas vezes, como um espaço de desenvolvimento de habilidades que proporcionam um progresso individual e pessoal no mercado de trabalho, segundo Saviani (2007a). Houve uma responsabilização do indivíduo sobre sua educação, a qual passou a ser vista como um produto consumido para investir na própria carreira, isto é, a educação se atrela totalmente com o percurso profissional, impulsionando a competitividade e meritocracia.

Libâneo (2019) destaca algumas ações que concretizam as políticas neoliberais, como a reformulação de currículos, profissionalização do ensino, modelos de gestão com valores neoliberais, alto fluxo de formação de professores, facilitação de parcerias público-privado, entre outros. Essas políticas incitam o enraizamento dos frutos do neoliberalismo no chão da escola, como neo-produtivismo e neo-escolanovismo, responsáveis por uma falsa ideia de que o estudante precisa “aprender a aprender”, ou seja, que ele deve ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e desenvolver flexibilidade para aprender conteúdos, habilidades e competências necessárias para encontrar um espaço no mercado de trabalho, uma vez que pela lógica capitalista, não há espaço para todos (SAVIANI, 2007a).

Além disso, o significado de qualidade educacional colocado pelas políticas neoliberais - guia dos objetivos da educação - é baseado no desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. Com esse significado dado para “qualidade educacional”, a lógica neo-tecnista se alicerça no ambiente escolar, fazendo com que os gestores e professores foquem em resultados, não aprendizagem. Dessa forma, citando Saviani (2007a, p. 459), entende-se que a educação sob ótica do neoliberalismo “deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado”.

1.1.1 Breve contextualização nacional das políticas educacionais

Para pontuar algumas disputas e contradições do sistema capitalista no contexto brasileiro, os primeiros movimentos das políticas neoliberais na educação foram observados no governo de Fernando Collor (1990 - 1992) e Itamar Franco (1992-1995), momento em que o Plano Decenal de Educação para Todos, baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi divulgado.

Costa e Viana (2018) destacam a consolidação de políticas neoliberais que passou a acontecer desde o Plano Real⁸ realizado por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no governo do presidente Itamar Franco, o qual além de não resolver completamente o problema causado pela inflação, provocou arrochos salariais e um avanço nos processos de privatização, embasados na lógica neoliberal que vinha crescendo no movimento da globalização neoliberal. Este avanço de políticas econômicas neoliberais não aconteceu somente por meio do Plano Real, visto que o neoliberalismo estava se fortalecendo e se estabelecendo como hegemonia mundial. Dessa forma, a mercantilização da educação esteve presente nas políticas e reformas nacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso (COSTA e VIANA, 2018).

Esses valores de governo implicam em qual estudante pretendem formar, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) visavam a formação de estudantes e professores para o mercado de trabalho através da lógica do “aprender a aprender” (COSTA e VIANA, 2018). O governo de Fernando Henrique Cardoso, por priorizar a mercantilização da educação, carregou divergências perceptíveis em relação aos interesses dos sindicatos da educação e planos educacionais que defendiam a educação pública (LEHER, 2010). A expressão dessas divergências se deu no incentivo de parcerias público-privadas na formação educacional e profissional do estudante, de forma a instrumentalizar a mão de obra a partir das necessidades das corporações.

Além disso, Costa e Viana (2018) também apontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como colaboradora da descentralização da Educação Básica para os municípios, deixando que o governo federal tivesse maiores responsabilidades pelas escolas secundaristas, técnicas e de ensino superior. A descentralização da educação básica enfraquece o papel do Estado na educação e seu financiamento, o que facilita a entrada e a manutenção do setor privado nas escolas (LEHER, 2010). Em suma, as medidas educacionais de Fernando Henrique Cardoso foram planejadas de forma que os pressupostos neoliberais fossem atribuídos para todas as esferas da educação, exemplificadas por Leher (2010, p. 374) como “os parâmetros curriculares, sistemas centralizados de avaliação, escolha de reitores nas universidades, composição e natureza do Conselho Nacional de Educação, disjunção profissional e propedêutica”.

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, a presidência foi assumida em 2003 por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o qual já trouxe valores divergentes para

⁸ O Plano Real foi um programa brasileiro que ocorreu em 1994 durante o governo Itamar Franco para controlar a alta inflação. Neste plano, foi lançada uma moeda, o real, com valor equivalente ao dólar.

pensar as políticas educacionais. Com interesses mais próximos das classes populares, Lula realizou programas que possuíam como diretriz a democratização do acesso a uma educação de qualidade (COSTA e VIANA, 2018). Todavia, com um governo social-democrata, Lula não abandona os interesses da classe dominante e segue alguns passos econômicos de Fernando Henrique Cardoso, o que também influencia nas políticas educacionais, como a parceria público-privada, acompanhamento da agenda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial, avaliações a larga escala, a aproximação das empresas dentro das universidades e outros pontos que não cabem ser aprofundados nesta breve contextualização.

Em 2007, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que envolvia a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de planos que visavam a melhoria da educação básica. Porém, o número de estudantes contemplados pelo FUNDEB aumentou em 56,6% enquanto a verba aumentou apenas 36,3% (LEHER, 2010), o que impossibilita a melhora na qualidade educacional. Além da escassez de recursos financeiros para a constituição do FUNDEB, o Fundo não considera as disparidades socioeconômicas presentes em cada região, fato que impossibilita uma igualdade diante do contexto de cada instituição escolar.

Costa e Viana (2018) destacam que mesmo com o enfoque para as camadas populares que os planos educacionais do governo Lula tiveram, ainda sim não apresentaram o resultado ideal para suprir a necessidade e demanda existente de toda a população, uma vez que havia um grande número de ações nos Planos sem um mecanismo de controle, como o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Além das muitas ações descritas sem uma efetivação e controle real dessas ações, é apontada de forma gritante a parceria com empresas privadas no alinhamento das políticas educacionais e financiamento de movimentos como “Todos pela Educação”, o qual definiu metas para a educação com mais de 14 entidades privadas patrocinando (SAVIANI, 2007).

Ainda sim, Saviani (2007b) aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Provinha Brasil e o Piso do Magistério como programas que contribuíram para uma ampliação da qualidade educacional, pois estão diretamente ligados com o problema da qualidade da educação brasileira, buscando avaliar e solucionar as lacunas encontradas. Entretanto, os destaques realizados por Saviani não criticam a forma de averiguar essa qualidade educacional, pois as avaliações de larga escala consolidam as políticas neoliberais na educação (JACOMINI et al., 2022). Ou seja, as políticas educacionais no governo Lula

possuem diversas críticas uma vez que não atingiram as raízes dos problemas da educação pública e ainda se aproximaram de lógicas neoliberais empresariais.

No governo seguinte, exercido pela presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016), a intencionalidade de continuar com os programas sociais e educacionais eram destacados pela própria Dilma. Diante dos diversos programas que Dilma iniciou e deu continuidade, Costa e Viana (2018) apontam a apresentação, em 2010, do Plano Nacional de Educação (PNE), que continha diretrizes voltadas para a formação da classe trabalhadora. Porém, os autores afirmam que ainda assim as metas de investimentos na educação estavam longe do que seria ideal para um aumento da qualidade educacional. A lógica neoliberal seguiu moldando as políticas da educação e o destino de verbas públicas.

Também durante o governo Dilma, em 2013, aconteceu o movimento de manifestações chamado de “Jornadas de Junho” ou “Manifestações pelos 20 centavos”. As manifestações se deram por uma série de protestos em massa pelo Brasil estimulados pelo aumento da tarifa do transporte público. Porém, em seus atos também foram reivindicados direitos trabalhistas, maior investimento nos serviços públicos, fim da violência policial, diminuição de gastos com eventos esportivos, fim da corrupção e outras reivindicações. Por ser um movimento de grande escala, grupos políticos antagônicos estavam participando e lutando por causas contraditórias (SILVA, 2020).

A tensão social que passou a existir naquele momento foi fruto desse conflito de interesses e disputa de causas políticas antagônicas. Nesse cenário, Dilma realizou um grande investimento na educação a partir das verbas recebidas pelo petróleo extraído do pré-sal (COSTA e VIANA, 2018), o que mesmo assim não era suficiente para suprir toda a demanda em torno da educação. O interesse em investir na educação se manteve no discurso da presidenta em seu segundo mandato, em 2015, o qual possuía como lema “Brasil, Pátria educadora”. Porém, este mandato foi interrompido em 2016 devido ao golpe⁹ que Dilma sofreu.

O governo de Michel Temer (2016-2018), ex-vice-presidente de Dilma, foi marcado por políticas neoliberais. Uma das ações de Temer que merecem destaque nesse percurso histórico é a implementação no Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o qual possibilita que o estudante “escolha” sua grade curricular para uma formação visando o mercado de

⁹ Em 2016, a presidenta Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment* justificado pela realização de pedaladas fiscais. Porém, em 2022, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF2) inocenta Dilma ao extinguir o processo sem resolução do mérito (Processo 0017202-59.2016.4.02.5101). Por conta disso, o processo de impeachment é nomeado como golpe na presente pesquisa uma vez que se originou por meio de movimentos políticos de oposição que queriam o fim de seu mandato mesmo não tendo justificativas legais para isso.

trabalho.¹⁰ Além disso, também destacamos a implementação da PEC nº 241/2016, responsável por empregar um teto de gastos públicos, impactando as políticas educacionais e a possibilidade de verbas destinadas a elas.

1.1.2 Breve contextualização da rede estadual paulista

Embora esteja ancorado no mesmo contexto político educacional macronacional, o governo estadual paulista possui suas especificidades. Para a compreensão do contexto educacional da esfera estadual, é importante destacar que desde 1995, o governo paulista está sob comando do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), o qual orienta suas políticas educacionais a partir de valores neoliberais. Jacomini et al. (2022) discorrem que o PSDB criou uma ideia de “qualidade educacional” que direcionou suas ações políticas e embasou essas ações, ou seja, os programas implementados ou encerrados eram justificados em torno desse ideal de qualidade. Porém, esse ideal de qualidade trazia consigo os valores capitalistas que o partido apoiava.

O conceito de qualidade colocado pelo PSDB sempre esteve relacionado com resultados oriundos de avaliações de grande escala e de um gerenciamento empresarial. Dessa forma, o discurso que o partido disseminava era de que enquanto não atingissem essa qualidade educacional esperada, novas vagas e escolas não deveriam ser abertas (JACOMINI et al., 2022).

A rede de educação estadual paulista cresceu de forma significativa até 1995, aumentando o número de escolas, estudantes e docentes (CORTI et al., 2016). Porém, depois da data sinalizada, observou-se um movimento de municipalização do ensino fundamental, o qual também foi marcado por uma reorganização escolar, apresentada no Decreto nº 40.473/1995 (SÃO PAULO, 1995), que separava os prédios escolares pelo critério das séries, sendo alguns prédios reservados para primeira à quarta série e outros para a quinta à oitava série. Essa divisão favoreceu a municipalização das escolas. Como anteriormente citado, as reorganizações escolares que descentralizam a responsabilidade do governo estadual para os municípios viabilizaram a inserção do setor privado na educação, visto que o financiamento do governo se enfraquece ao realizar essas mudanças.

Ao mesmo tempo que essa reorganização acontecia, Corti et al. (2016) também apontam a expansão de matrículas no ensino médio como outro movimento que foi

¹⁰ Há muitas análises críticas sobre a reforma do ensino médio e sua implementação. No entanto, a análise pormenorizada da lei foge aos limites do trabalho. Recomendamos a leitura de Ferretti (2018); Sússekind (2019) e a entrevista de Arelaro para a Revista Retratos da Escola (2017).

caracterizando os novos perfis de alunos das escolas estaduais paulistas. Os autores pontuam que existia um aumento de alunos com 15 a 17 anos frequentando o ensino médio como atividade exclusiva no período diurno. Ou seja, a rede estadual estava cada vez mais composta por adolescentes que correspondiam sua idade com a série, fato que os autores compreendem como uma democratização de ensino que permitia esse tempo de estudo, livre de trabalho, para os adolescentes (CORTI et al., 2016), contudo a ideia de que houve de fato uma democratização é controversa. Jacomini et al. (2022) debatem que essas medidas se apoiavam em uma perspectiva gerencialista, o que justificava uma centralização das decisões pela Secretaria Estadual de Educação, sem ser uma participação democrática da comunidade escolar.

Para além de um caráter gerencialista de organização, as políticas neoliberais favoreciam intencionalmente o aumento do fluxo de estudantes nas instituições escolares, mas sem a garantia de um ensino eficaz e emancipador. Leher (2010) cita a aprovação automática, diminuição de rigor no nível de ensino, metas de desempenho para professores, falta de infraestrutura escolar, aulas com uma menor carga horária no período noturno e um corpo docente incompleto como medidas tomadas que alcançaram um maior número de alunos, mas que não proporcionaram aprendizagem para os alunos ou uma melhoria na qualidade da educação necessariamente. O autor embasa suas críticas a partir das taxas de analfabetismo que incluem um alto número de estudantes e adultos que concluíram o ensino médio.

Durante o período de 2007 a 2010, foi possível observar uma ruptura com a política curricular do governo federal, na época gerido por Lula. Uma das formas dessa ruptura foi a partir dos livros didáticos, pois o governo estadual intencionava a construção de um único currículo capaz de melhorar os índices e controlar melhor os professores (JACOMINI et al., 2022). Também é identificado uma aproximação do setor privado na elaboração de materiais didáticos.

No início de 2015, denúncias do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre o fechamento de escolas começaram a trazer uma movimentação tanto dos professores quanto dos estudantes, uma vez que o fechamento de escolas resultava em superlotação de salas, demissão de professores e um maior deslocamento de estudantes e familiares para uma escola mais distante. Todos esses pontos impactavam diretamente a vida da rede escolar, gerando um descontentamento popular.

Em março de 2015, uma greve dos professores da rede estadual foi realizada por mais de três meses. Extremamente descontentes com a precarização do ensino, os baixos salários, a instabilidade que a reorganização estava causando, os professores se organizaram em um movimento que não teve suas demandas e reivindicações atendidas.

O indicativo de greve docente começou em janeiro de 2015, sendo que em março ocorreu uma assembleia com quinze mil professores na Avenida Paulista, onde foram realizadas diversas falas sobre a condição do trabalho na rede estadual seguidas de uma votação a favor da greve (SOUZA, 2019). A greve teve uma duração de 92 dias com muitos embates políticos em manifestações, audiências, tentativas de ocupação, confrontos policiais e outros. Souza (2019) descreve esses acontecimentos e deixa claro como uma disputa de valores estava em jogo, uma vez que o governo e a mídia tentavam deslegitimar o movimento docente, cortando até mesmo o salário dos professores em greve.

A greve foi suspensa em julho sem que o governo apresentasse propostas concretas para atender às reivindicações realizadas. Mesmo sem esse ganho concreto, o movimento da greve docente já foi apoiado pelos secundaristas que se uniram na luta de seus professores por meio de protestos e manifestações.

Ainda em 2015, uma reorganização escolar foi divulgada por meio de um Decreto Estadual nº 61.672 (SÃO PAULO, 2015) e contou como uma das medidas fechar 94 escolas estaduais, o que provocaria muitas mudanças na vida de cada estudante, professor e funcionário. Este decreto se dirigia às unidades escolares de Diretorias de Ensino distintas e, em seu primeiro artigo, faz referência a dois artigos da Lei Complementar nº 180 que definem a transferência como sendo a passagem de cargo ou função de uma unidade para outra, respeitando a lotação de cada. Além disso, também tratam sobre a transferência ser realizada a pedido ou por ofício (SÃO PAULO, 1978).

Artigo 1º - A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal, nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos (SÃO PAULO, 2015, Art. 1).

O Decreto Estadual também informa que “no caso de transferência dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação, a manutenção do Adicional de Insalubridade será por apostilamento do Dirigente Regional de Ensino” (SÃO PAULO, 2015, Art. 2). Além disso, o decreto consta que “as despesas decorrentes da aplicação do disposto neste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação” (SÃO PAULO, 2015, Art. 3). Assim, o decreto é finalizado com a afirmação de que ele entraria em vigor na data da sua publicação.

No momento da divulgação do decreto, 66 escolas já possuíam um planejamento do seu destino, podendo se converter em unidades de ensino técnico, creches ou escolas municipais. A secretaria de educação, gerida na época por Herman Voorwald,¹¹ também anunciou que 311 mil alunos teriam que mudar de escola e 74 mil professores seriam impactados pelas mudanças (G1 SÃO PAULO, 2015a). Essa reorganização foi o estopim para os estudantes secundaristas se mobilizarem através das ocupações.

1.1.3 Breve contextualização sobre o movimento estudantil secundarista

O movimento estudantil secundarista no Brasil iniciou se espelhando no movimento estudantil universitário, mas, com o passar dos anos, foi se diferenciando dele com as próprias reivindicações e organização, sendo um movimento autônomo (CHAGAS, 2020). A UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - foi fundada em 1948, uma década depois da UNE - União Nacional dos Estudantes. Chagas (2020) ressalta a diferenciação desses dois movimentos, uma vez que as escolas públicas do ensino médio foram se constituindo durante as últimas décadas de forma bem diferente das universidades. O acesso à universidade é historicamente mais restrito, já nas escolas públicas estão os filhos da classe trabalhadora, os quais compõem o movimento secundarista.

Nos anos 1960, a atuação dos estudantes secundaristas acontecia juntamente com os CPCs - Centro Populares de Cultura - e com a igreja católica, realizando atividades educacionais, culturais e sociais para promover conscientização e, conseqüentemente, politização (PESCUMA, 1990).

Durante a Ditadura Militar, a UBES passou a ser considerada ilegal e os Grêmios Estudantis, entidades compostas pelos secundaristas, foram substituídos pelos Centro Cívicos Escolares, impossibilitando a liberdade dos estudantes pois havia um professor coordenador que controlava o grupo. Isso não acarretou o fim do movimento estudantil, visto que os estudantes tiveram uma acentuada organização e um papel importante na luta coletiva contra a ditadura, como a Passeata dos Cem Mil.¹² Os estudantes expressavam seus protestos e lutavam pela democratização por meio de jornais e rádios clandestinos, manifestações ou músicas, merecendo um destaque importante nos períodos de censura segundo Freire (2008). Durante o

¹¹ O Secretário de Educação de 2015, Herman Voorwald, deixou o cargo após a suspensão da reorganização escolar, afirmando sentir vergonha da educação paulista (G1 SÃO PAULO, 2015b).

¹² A Passeata dos Cem Mil foi uma manifestação realizada em 1968 contra a ditadura militar que foi organizada pelo movimento estudantil. A passeata contou com aproximadamente cem mil pessoas que reivindicavam o fim da ditadura. Foi possível observar um apoio popular ao movimento que se iniciou com os estudantes.

período de ditadura, muitos estudantes foram perseguidos e torturados com o intuito da desarticulação do movimento estudantil (BARBOSA, 2002).

Com o fim da ditadura militar, em 1985, os estudantes secundaristas continuaram engajados e focaram sua luta no fortalecimento da UBES e pela “Lei do Grêmio Livre”.¹³ Até mesmo antes do fim da ditadura, o movimento estudantil já estava bastante mobilizado no período de efervescência política de reivindicação das eleições diretas. Juntamente com o movimento das Diretas Já,¹⁴ os estudantes universitários passaram a defender as eleições diretas para reitores, no lema: “Diretas urgente, para Reitor e Presidente” (MENDONÇA, 2010, p. 14). A luta pela democratização da universidade se deu tanto nas instituições federais de ensino, quanto nas estaduais paulistas nos anos de 1983 a 1984. O movimento estudantil realizou manifestações, assembleias, greves e até mesmo ocupação das reitorias das universidades. Depois de uma intensa luta dos estudantes, a conquista democrática foi alcançada e a eleição de reitores foi incorporada nos novos estatutos das universidades em torno de 1988.

Na década de 90, o movimento secundarista participou ativamente dos atos para o impeachment do presidente Fernando Collor e depois foi se burocratizando cada vez mais, por exemplo, priorizando a confecção de carteirinhas estudantis, se distanciando da base estudantil e perdendo forças segundo Chagas (2020). A burocratização do movimento estudantil não aconteceu sem razão. O período após a redemocratização brasileira ainda possui cicatrizes dos anos de intensa represália aos movimentos sociais (BARBOSA, 2002) e, além disso, este período passou por uma crise financeira que emergiu da intensificação das políticas neoliberais, como já citado no presente capítulo, o que propiciou o individualismo, apoio às privatizações, e uma posição de profissionalização do estudante em busca de empregos, afastando a ideia do aluno como parte de um coletivo.

Mesmo que o movimento estudantil tenha seguido atuando e lutando pelos seus direitos, Barbosa (2002) aponta a lacuna de registros e documentos das ações do movimento. Freire (2008, p. 139) aponta uma crise “de identidade, de rumos, de objetivos, definições, projetos e mobilizações” dos movimentos sociais que se encontraram fragmentados e desarticulados naquele momento.

Sem entendermos os custos sociais dos ajustes neoliberais e seus impactos na educação pública, não podemos compreender a perda do protagonismo

¹³ BRASIL. Lei no 7.398, de 4 de janeiro de 1985. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 1985.

¹⁴ Movimento político que reivindicava as eleições diretas para Presidente da República no final da ditadura militar.

nacional do movimento estudantil no Brasil. Entretanto, a quase ausência nas lutas articuladas aos grandes temas nacionais não significou a morte do movimento estudantil. Ao contrário, a mudança de estratégias e de ação do movimento estudantil, no fundo, representa as possibilidades de resistência dentro de um novo contexto em que o neoliberalismo se impôs como uma avalanche, que destruiu e redirecionou a atuação do Estado brasileiro no enfrentamento da questão social (FREIRE, 2008, p. 143).

É válido ressaltar também que, nos anos 1990, tínhamos 65% dos estudantes de ensino superior no Brasil matriculados em universidades privadas (CORBUCCI, 2001). O aumento desse número, em comparação aos anos 1980, deu-se pela expansão da rede de ensino privada, com uma oferta maior de vagas e apoio do Ministério da Educação. Assim, podemos apontar esse fato como mais um motivo da situação em que o movimento estudantil se encontrava, visto que nas instituições privadas há uma menor mobilização estudantil.

Apesar dos autores citados apresentarem as dificuldades que o movimento estudantil estava enfrentando nos anos de redemocratização, os estudantes seguiam se mobilizando. Um exemplo importante da participação estudantil é o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). O FNDEP surgiu em 1986 e contou com a participação da UNE e da UBES em defesa de um projeto para a educação nacional. O movimento defendia a educação como um direito de todos; educação gratuita e laica; gestão democrática e outras demandas, das quais algumas foram incorporadas na Constituição de 1988 (TAVARES et al., 2020).

Outro momento importante do movimento estudantil pode ser observado a partir de 2007, de acordo com Freire (2008), sob circunstâncias de descontentamento com um decreto¹⁵ do governo estadual de São Paulo, na época gerido por José Serra, o qual criou a Secretaria de Ensino Superior. A autora coloca esse marco a partir da ocupação da reitoria da Universidade de São Paulo, momento em que os estudantes criticaram a nova Secretaria por ameaçar a autonomia das universidades públicas. Além disso, criticavam também o REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades, que incluía a ampliação de vagas de ensino à distância nas universidades. Essas novas formas de organização e protestos passaram a acontecer de forma pontual e local em cada grupo estudantil, mobilizando outras universidades a se articularem também.

Em 2013, nas “Manifestações pelos 20 Centavos” de junho, foi possível observar um aumento dos estudantes nas mobilizações, mas não um movimento estudantil organizado como

¹⁵ SÃO PAULO. Decreto nº. 51.461, de 01 de jan. de 2007, (2007). Organiza a Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51461-01.01.2007.html>>.

ocorreu nas ocupações de 2015 (CHAGAS, 2020). Apesar das manifestações de 2013 não se configurarem como uma luta de movimentos sociais e estudantis, pois carregaram pautas liberais de valores hegemônicos, os procedimentos práticos de uma manifestação foram aprendidos pelos estudantes que estavam com pouca mobilização até então. A construção de cartazes, organização coletiva, movimento de ir às ruas, a organização de reivindicações, entre outros procedimentos, auxiliou na aprendizagem de participação em coletivos de luta, abrindo caminhos para a ocorrência das ocupações secundaristas.

Em Bauru, foi possível acompanhar o mesmo movimento dos estudantes secundaristas que ocorreu no Brasil. Este movimento se iniciou no ano de 1950, quando foi criada a primeira entidade estudantil, a FBE - Federação Bauruense Estudantina. A entidade era representativa dos estudantes universitários, porém havia uma grande representatividade de secundaristas (FERRARI, 2008 apud CHAGAS, 2020). Somente nos anos 1980, com a reorganização dos movimentos após a ditadura militar, os estudantes secundaristas se estabeleceram em uma entidade própria, a UMESB - União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Bauru, a qual se envolveu com os movimentos contra o Presidente Collor e se fragmentou nos anos seguintes (CHAGAS, 2020). A desarticulação do movimento estudantil não foi exclusiva da cidade de Bauru, como já citado, por conta do movimento de despolitização após a redemocratização do Brasil, período de eclosão das políticas neoliberais.

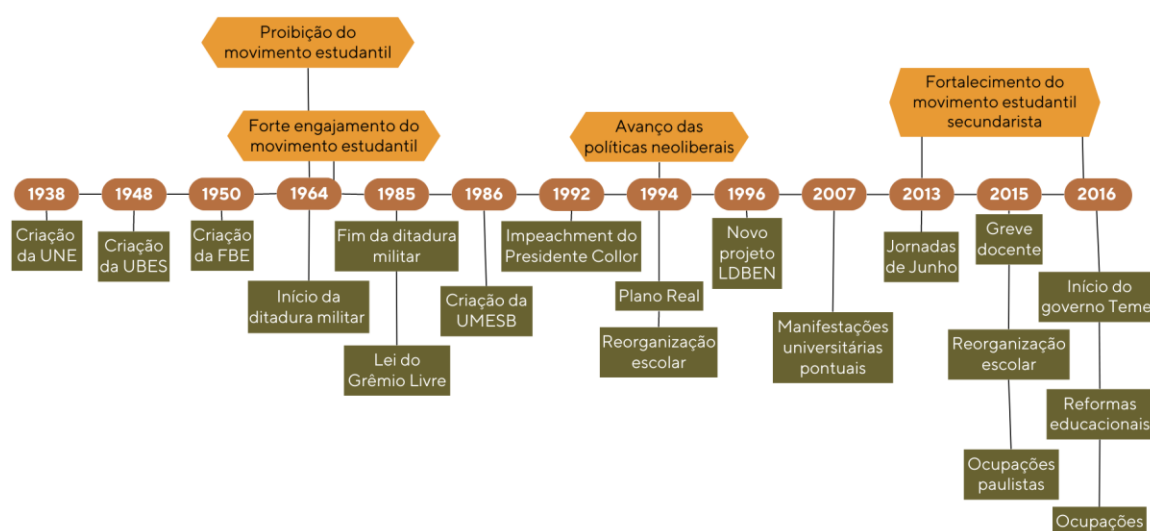
Foi apenas nas manifestações de 2013 que os estudantes voltaram a se mobilizar. Este movimento de “ir às ruas” permitiu o fortalecimento da união estudantil e a realização de uma manifestação composta exclusivamente por secundaristas em 2014, reivindicando a contratação de professores para suas aulas vagas, pois estavam há quatro meses sem professores em algumas disciplinas (G1 BAURU MARÍLIA, 2014). Essa trajetória fez com que os estudantes secundaristas conseguissem se organizar melhor, trocar informações entre as escolas e aprender a organizar atos, auxiliando os movimentos de ocupações nos anos seguintes (CHAGAS, 2020).

Após a divulgação do projeto de reorganização escolar de 2015, os estudantes de uma das escolas atingidas se organizaram nos primeiros atos de protesto em setembro (G1 BAURU MARÍLIA, 2015a). A onda de protestos continuou até novembro, sendo realizadas passeatas, fechamento de avenidas e protestos na frente da Diretoria de Ensino, porém, nenhuma ação foi efetiva para abrir diálogo com o governo. Assim, as ocupações foram realizadas.

1.1.4 Síntese do percurso histórico das ocupações secundaristas

Para a compreensão dos acontecimentos políticos que foram traçando o percurso histórico até chegar no momento das ocupações, foi necessário separar o texto em itens com as descrições dos acontecimentos históricos de caráter nacional, estadual e municipal que contribuíram para o desenvolvimento das ocupações. Porém, na realidade, entendemos que esses acontecimentos não aconteceram isoladamente, pois cada esfera interfere nas demais. Por isso, foi realizada uma linha do tempo que relaciona os acontecimentos com os valores políticos e consolidação do movimento estudantil com o objetivo de esclarecer e sintetizar o trajeto histórico que compôs o cenário das ocupações.

Figura 1 - Linha do tempo sobre o percurso histórico das ocupações



Fonte: Elaborado pela autora

Este percurso histórico possibilita uma visão historicizada das ocupações secundaristas. Inicialmente, é visto uma organização do movimento estudantil de 1938 a 1964, período em que ocorreu a criação da UNE e da UBES e a criação da FBE, a primeira entidade estudantil de Bauru. Este foi um momento de estruturar formalmente os movimentos estudantis que já atuavam na política.

Infelizmente, esse processo de fortalecimento foi dificultado a partir de 1964 com a instauração do golpe militar, o qual teve uma duração de 21 anos (1964-1985). Neste momento, qualquer oposição ao governo era censurada e reprimida, o que acarretou na criminalização

dos movimentos estudantis de forma pública e dos grêmios estudantis nas escolas. Porém, o movimento estudantil continuou atuando na resistência da ditadura militar com um alto engajamento e diversas ações, tornando-se essencial para a redemocratização do Brasil.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, foi possível observar uma reestruturação do movimento estudantil, que pode se organizar de forma pública e legal novamente. Essa reestruturação é reconhecida pelo fortalecimento que ocorreu com a UBE através de sua burocratização e, especificamente em Bauru, com o surgimento da UMESB. O movimento “Fora Collor”, o qual possuiu grande engajamento da população secundarista, também possibilitou a consolidação do movimento estudantil.

Depois do impeachment de Collor, o movimento estudantil teve que lidar com as consequências da política neoliberal que progredia mundialmente no processo de globalização. O avanço do pensamento neoliberal no Brasil é marcado em nossa linha do tempo em 1994, ano em que o Plano Real foi consolidado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O pensamento neoliberal não se deu apenas nas políticas econômicas, alcançando também as políticas educacionais do governo FHC. Além disso, destacamos que esses mesmos valores liberais eram base para as políticas do governo estadual paulista, administrado pelo PSDB desde 1995.

No mesmo ano do Plano Real, ocorreu também uma reorganização das escolas estaduais em São Paulo, o que desencadeou um movimento de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental. A linha do tempo segue com o marco ocorrido em 1996, momento em que um novo projeto foi implementado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse projeto acarretou um movimento da municipalização do ensino básico. Ou seja, os dois marcos citados apresentam uma maior responsabilização do governo estadual e federal para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, reforçando a importância de compreender o contexto nacional e estadual da educação, uma vez que são essas esferas que determinavam o percurso educacional dos estudantes secundaristas.

Corti et al (2016) apresenta dados que indicam um aumento significativo das matrículas no Ensino Médio de 1991 a 2015. Além disso, os autores demonstram que as novas matrículas representavam cada vez mais estudantes em idade ideal para o ensino médio, ou seja, 15 a 17 anos, que se dedicavam exclusivamente ao estudo.

O rejuvenescimento do ensino médio, juntamente com o menor número de estudantes trabalhando em concomitância com os estudos, possibilitou um engajamento do movimento estudantil até 2016. Fora isso, a partir de 2003, com o início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) em âmbito federal, o cenário educacional obteve algumas mudanças. O

novo governo possuía um interesse e investimento maior em políticas públicas educacionais para a classe trabalhadora, possibilitando um maior acesso à educação, o que é corroborado com os dados citados acima. Porém, isso não significa que o governo petista rompeu com a lógica burguesa que predominava as políticas educacionais, uma vez que a parceria com empresas privadas e programas não acarretaram uma transformação total da educação.

Nesse sentido, 2007 foi um marco apontado por Freire (2008) como um novo movimento dos estudantes se organizarem no contexto neoliberal. Durante o governo de Dilma, em 2013, as Jornadas de Junho foram destacadas por terem proporcionado uma mobilização dos jovens e estudantes, que até então estavam pouco engajados politicamente. É por meio dessa mobilização que os estudantes conseguem unir-se em coletivos e aprender formas práticas de reivindicar seus direitos. Embora as manifestações de 2013 tenham movimentos sociais como participantes, elas se estabeleceram como uma ferramenta de fortalecimento de grupos de direita intitulados como “antipetistas”, muitos dos quais seriam bases de movimentos de extrema direita nos anos seguintes.¹⁶

Em 2015, foram observados dois eventos fundamentais para a consolidação das ocupações. Primeiro, a greve dos professores, a qual já apontou lacunas e falhas governamentais e forneceu um espaço para os secundaristas se engajarem em protestos. O segundo e mais decisivo evento foi a proposta de reorganização escolar, fato que causou descontentamento tão grande nos estudantes que foi o principal motivo da luta por meio das ocupações. Depois das ocupações de 2015, o ano de 2016 é marcado pelo golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e início do governo de Michel Temer, responsável por aprovar a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241/116. As decisões de Temer que foram citadas também causaram imenso descontentamento e motivaram os estudantes brasileiros a lutar em 2016, novamente por meio das ocupações.

Sintetizar os principais acontecimentos que antecederam as ocupações é importante para forjar consciência das conquistas históricas no campo da educação. Chamamos de conquista justamente por ter sido alcançado por meio da luta popular e coletiva. A coletividade como característica da luta é manifestada pontualmente no momento de disputa, uma vez que nenhum movimento é realizável por uma pessoa só. Também é manifestada ao olharmos para o percurso histórico a longo prazo, pois toda luta abre espaço para novas conquistas e para lutas

¹⁶ O aprofundamento das Jornadas de Junho e suas consequências no âmbito da polarização política ocorrida no Brasil não é contemplado nos objetivos e cronograma desta pesquisa. Porém, destacamos esse momento como significativo para a consolidação dos movimentos estudantis, inclusive o secundarista, sendo relevante para a pesquisa citar as manifestações.

futuras. Citando Marx (2002, p. 21): “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

As ocupações secundaristas foram resultado de um movimento estudantil que vem se consolidando antes mesmo de 1938 e que, mesmo sendo invalidado e perseguido intencionalmente por meio de golpes e políticas neoliberais, resistiu e se fortaleceu no meio dos jovens estudantes. Salientamos a intencionalidade da perseguição ao movimento estudantil, pois nessa disputa está colocada a luta de classes.

1.2 Ocupações secundaristas

O movimento da primavera secundarista possui dois momentos distintos de maior mobilização estudantil, um em 2015 e outro em 2016. As ocupações secundaristas de 2015 constituíram um movimento majoritariamente secundarista e de lutas estaduais paulistas, ou seja, cada localidade possuía suas próprias pautas e reivindicações. Segundo publicações da APEOESP, foram ocupadas 213 escolas estaduais (G1 SÃO PAULO, 2015c).

Já as ocupações de 2016 atingiram um maior número de estados e ultrapassou os movimentos secundaristas, atingindo também o movimento estudantil universitário. A segunda onda de ocupações possuiu um caráter de luta nacional, pois havia pautas em comum a ser reivindicadas em todos os estados. Segundo a UBES (2016), em 2016 foram 1197 instituições ocupadas. Dessas instituições, 123 foram universidades e três foram Núcleos Regionais de Educação. As outras 1071 instituições ocupadas foram as escolas, sendo 846 no Paraná, 76 em Minas Gerais, 14 no Rio Grande do Sul, 12 em Goiás, 12 no Distrito Federal, 13 no Rio Grande do Norte, 3 em Mato Grosso, 8 em Pernambuco, 2 em Rondônia, 4 no Pará, 10 em Alagoas, 24 no Espírito Santo, 6 em São Paulo, 1 em Tocantins, 12 na Bahia, 10 em Santa Catarina, 5 no Maranhão, 1 no Ceará, 3 na Paraíba e 1 em Sergipe.

No estado de São Paulo especificamente, não houve um movimento tão grande quanto o de 2015 devido às novas formas de abordagem policial. Segundo Ortellado, em entrevista para Fachin (2016), em 2016 a Secretaria de Segurança Pública disponibilizou um parecer que liberava a desocupação escolar sem uma autorização judicial, o que ocasionou uma resposta puramente policial e violenta do estado para os ocupantes. As escolas ocupadas eram rapidamente tomadas por um grande número de policiais, diluindo o movimento de forma acelerada e violenta, por meio de ameaças, força e brutalidade.

Apesar das diferenças das duas ondas das ocupações secundaristas, ambas tiveram como principal ponto em comum a luta estudantil, a organização democrática e a apropriação

do espaço escolar. Todo o movimento de ocupação secundarista foi inspirado nas ocupações que vinham acontecendo na América Latina, tendo como base um manual de como ocupar escolas que foi escrito por estudantes argentinos e traduzido pelo coletivo *O Mal-Educado* e disponibilizado para todos os estudantes através da internet. *O Mal-Educado* é um coletivo livre e apartidário composto por estudantes que vieram principalmente do Movimento Passe Livre (MPL)¹⁷ e que se originou em 2009 em São Paulo por meio de manifestações contra a direção de uma escola que os estudantes estavam descontentes pela rigidez de sua gestão. Aos poucos, o movimento dos estudantes foi crescendo e se desenvolvendo, até o momento que grande parte dos membros já estavam na Universidade e começaram a divulgar os materiais produzidos pelos estudantes chilenos como o documentário “A Revolta do Pinguins” e a cartilha “Como Ocupar Um Colégio” (TORI et al, 2020).

A cartilha traduzida pelo coletivo também teve informações acrescentadas sobre o contexto brasileiro. A cartilha traz orientações da organização estudantil como um todo, pensando também no momento de organização e planejamento, como: “todos devem saber porquê brigamos, quando devemos atacar, quando é preciso recuar e quando é preciso dispersar” (O MAL-EDUCADO, 2015, p. 3). Esse primeiro movimento de compreensão, reflexão e planejamento é importante por mostrar a intencionalidade e autonomia do movimento estudantil, ou seja, eles estavam se preparando e planejando suas ações com finalidades. A ocupação não se resumia em ocupar por ocupar, era uma ferramenta de luta para que suas reivindicações fossem ouvidas e atendidas.

Outro ponto que a cartilha orienta é a curta duração da ocupação, como forma de apenas abrir o canal de comunicação com o governo depois de serem ouvidos. Porém, essa não foi uma característica das ocupações secundaristas no Brasil. Algumas ocupações duraram mais de um mês, o que levou a um maior desgaste nos estudantes, tanto para a saúde física quanto para a saúde emocional. Esse desgaste é provocado por uma situação de elevado nível de estresse decorrente das tensões políticas que a ocupação envolve, já que existe a pressão dos movimentos de oposição formados e a constante ameaça policial. Além disso, os desgastes incluem as condições físicas de dormir no ambiente escolar e encontrar fontes de alimentos para preparar refeições de grande quantidade para todos os estudantes.

Entretanto, a longa duração das ocupações secundaristas brasileiras possibilitou também um maior vínculo entre os ocupantes. Eles precisaram aprender a conviver em um

¹⁷ O MPL compreende em um movimento autônomo de pessoas partidárias ou não e que desde 2005 lutam por um transporte público de qualidade (Informações disponíveis em: www.mpl.org.br)

espaço democrático e, ao mesmo tempo, com tensões externas. Isso construiu relações que conseguiram se manter na luta até o recuo do governo estadual e que perduraram depois da desocupação.

Retornando para a cartilha, ações a serem realizadas durante as ocupações também são incentivadas, como assembleias e atividades educacionais e culturais. A cartilha orienta como organizar esses momentos de forma democrática e participativa. Além disso, organizações a respeito do cotidiano também são descritas, visando uma boa alimentação, segurança, limpeza, diálogo com imprensa, diálogo com apoiadores e troca de informações. Para cada um desses tópicos, a cartilha orienta que seja feita uma comissão de estudantes responsáveis pelas tarefas que surgirem (O MAL-EDUCADO, 2015).

Os primeiros movimentos de ocupação aconteceram em São Paulo, a partir da decisão anunciada pelo governo paulista em setembro de 2015 sobre a reorganização escolar já explicada. Por essa razão, Groppo (2018) explica que aconteceram aproximadamente 160 atos de protestos em 63 municípios como palestras, manifestações, paralisações de aulas e abaixo-assinados contra tal reorganização. Mesmo assim, o governo estadual não dialogou com os estudantes e nem se mostrou disposto para isso, resultando nas ocupações no final de novembro. Em pouco tempo, mais de 200 escolas estavam ocupadas em todo o estado, o que Groppo (2018) destaca que é um número superior ao número de escolas que seriam fechadas, ou seja, houve uma unificação da luta secundarista e um apoio de estudantes que não seriam prejudicados diretamente com a reorganização.

As ocupações, de forma geral, seguiram as orientações dadas por meio da cartilha “Como ocupar um colégio” e conseguiram manter uma organização admirável. As escolas ocupadas estavam sempre limpas, organizadas e até mesmo restauradas, diferente do que a mídia tentava retratar sobre o movimento. Além disso, diversas atividades eram realizadas nas escolas ocupadas, algumas inclusive foram abertas para a comunidade dialogar com os ocupantes e poderem ver como estava a organização do movimento.

Diante disso, o governo estadual paulista, gerido por Geraldo Alckmin na época, utilizou força policial para repressão dos estudantes e aparato judicial para desocupar as escolas. Contudo, os estudantes se mantiveram unidos e não recuaram diante da violência policial contra eles. No início de dezembro, o governo paulista reconsiderou os fatos e suspendeu a proposta de reorganização escolar.

Em 2016, novas ocupações voltam a acontecer em São Paulo, porém com um protagonismo maior das escolas técnicas estaduais (ETECs). Entre seus motivos, um dos principais consistia na falta de merenda escolar e uma reivindicação para que houvesse uma

Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Merenda, já que recursos públicos que deveriam ser destinados à alimentação escolar das escolas estaduais paulistas estavam sendo desviados (GROPPO, 2018). Os estudantes conseguiram ocupar o Centro Paula Souza, responsável pela administração das 220 Escolas Técnicas e as 66 Faculdades de Tecnologia (FATECs) de São Paulo, mas foram retirados de lá por meio da violência policial. Mesmo com a repressão, os estudantes conseguiram autorização da abertura da CPI da Merenda.

As ocupações foram marcadas pelo protagonismo desses estudantes que, mesmo estando no início das vivências políticas na maioria dos casos, conseguiram organizar um movimento de escala nacional. A organização começa antes da ação de ocupar, com diálogos entre os estudantes a respeito das decisões políticas que estavam ocorrendo. Foram necessárias múltiplas organizações: de ideias, do ato de ocupar em si, de atividades cotidianas de alimentação e higiene, de atividades de resistência e segurança, de atividades intelectuais e culturais, de assembleias, e até mesmo do ato de desocupar.

Mesmo contando com ajuda de coletivos já existentes, sindicatos, partidos políticos, grupos independentes, professores, entre outros, as escolas ocupadas só permitiam a entrada dos próprios estudantes secundaristas, que conseguiram sustentar com autonomia o movimento e desenvolver cada vez mais independência. Os secundaristas também faziam questão de não utilizar símbolos ou bandeiras de partidos, reafirmando também a autonomia e autenticidade do seu movimento (GROPPO, 2018).

É importante destacar que o movimento estudantil, sendo um movimento social, também traz à tona outras lutas e pautas para ele. Uma dessas lutas citadas por Groppo (2018) é a luta feminista, pauta que esteve presente em diversas escolas ocupadas, as quais realizavam aulas, debates e reflexões sobre as relações de gênero e possíveis hierarquias de poder dentro do próprio movimento estudantil.

Um ponto que caracterizou as ocupações secundaristas foi a utilização das redes sociais como forma de mobilização e organização estudantil. A internet era utilizada para buscar referências latinas de luta estudantil e ocupação, para conversar com outras escolas brasileiras sobre sua organização, para formar uma rede de apoio entre as escolas da mesma cidade que estavam ocupadas, organizar eventos e outras ações possíveis de serem realizadas de forma virtual. Este espaço virtual foi de grande importância para uma troca de informação e organização de resistência frente às repressões vindas do governo (CORTI et al., 2016).

Ao mesmo tempo que a internet auxiliou os estudantes, ela também foi, contraditoriamente, um espaço de formação de oposição e de intensas difamações sobre o movimento estudantil. Alunos contrários a ocupações criaram páginas nas redes sociais para

se organizarem contra o movimento. Além disso, muitos jornais faziam reportagens sobre as ocupações de forma pejorativa intencionalmente, destacando as consequências negativas das ocupações, chamando as ocupações de “invasão” e até minimizando o impacto do movimento (ROCHA, 2020). Essas posturas da mídia aumentavam a pressão externa sobre os estudantes e abriam margem para que *fake news* fossem inventadas acerca das ocupações, o que poderia gerar um enfraquecimento do movimento estudantil.

Entretanto, contrariando todas as críticas e dúvidas vindas de movimentos antagônicos, os estudantes secundaristas provaram que possuem autonomia suficiente para organizar um movimento político e as tarefas que eram necessárias de serem realizadas no cotidiano da ocupação. Além da autonomia prática que demonstraram, os estudantes também conseguiram apresentar propostas da educação que eles desejam e consideram apropriada e interessante. Ao ocupar a escola e ter acesso a ambientes e materiais de forma livre e democrática, os estudantes conseguiram sentir pertencimento àquele espaço, que antes possuía regras, normas e posturas que distanciavam os estudantes dessa possibilidade de vinculação com o ambiente escolar.

Os estudantes passaram a ter uma solução materializada para as críticas existentes em relação às aulas serem desinteressantes, sem sentido e distante da realidade de cada um. Durante as ocupações, foram organizadas aulas e debates de modo não-formal, ou seja, possuíam formas de organização muito diferentes das aulas tradicionais que estavam acostumados. Os “aulões” com caráter democrático ofertavam espaço para todos participarem, falarem, discutirem temáticas que partiam das próprias necessidades dos estudantes e que os interessavam e constituíam espaços culturais e artísticos. Alguns relatos de participantes expostos por Groppo (2018) demonstram como o formalismo e autoritarismo presentes nas escolas apartam o estudante daquilo que está sendo ensinado, gerando desinteresse e não envolvimento dos estudantes.

Esse sentimento de pertencimento presente nos estudantes durante a ocupação mostra uma “apropriação da escola como espaço público, não como algo do governo” (GROPPO, 2018, p. 103). Essa nova perspectiva dos estudantes diante da escola foi expressa no cuidado com o espaço físico, na organização dos participantes, no planejamento dos debates, nos novos interesses e necessidades desenvolvidos nos estudantes e na resistência em lutar apesar da intensa represália. Ou seja, uma nova relação com a escola é formada durante as ocupações. Essa mudança de perspectiva com a escola também implica em novas relações com o coletivo estudantil, com sua atividade de estudo e consigo mesmo enquanto ser social que possui um espaço na sociedade.

1.3 O coletivo estudantil

A partir das informações obtidas sobre as ocupações secundaristas, é evidente que ações coletivas compuseram este movimento. Contudo, é importante diferenciar ações coletivas de um coletivo estudantil. O coletivo estudantil não se baseia na ação em si, mas também no planejamento, na realização, nas consequências e também nas novas ações que são frutos da anterior. Ou seja, o coletivo estudantil realiza ações coletivas, mas uma ação coletiva não parte necessariamente de um coletivo.

Dessa forma, a ocupação secundarista foi uma ação coletiva, composta por outras diversas ações coletivas, que foi organizada e realizada por um coletivo estudantil. Compreender as propriedades das relações existentes em um coletivo é importante para diferenciá-lo de um simples agrupamento de pessoas. Diversos autores soviéticos destacam que um agrupamento e um coletivo são qualitativamente diferentes, uma vez que o coletivo possui interesses sociais em comum, orientando as atividades realizadas por tal coletivo (BOZHOVICH, 1981; PISTRAK, 2000).

Além da diferenciação entre grupo e coletivo, faz-se necessária a diferenciação dos diversos tipos de coletivos, pois o coletivo por si só não é essencialmente produtor de humanização. Isso significa que é possível a formação de coletivos fascistas, nazistas ou qualquer outra forma de coletivo que não garanta a liberdade social e a emancipação humana. Nesta pesquisa, o foco está para os coletivos promotores de desenvolvimento, entendendo que este desenvolvimento é sempre social e coletivo, não apenas individual. Quando defendemos a formação de personalidades coletivistas, não estamos nos referindo à constituição de determinadas características ou traços individuais. Na realidade, conforme Makarenko, nos referimos a formação de um membro da coletividade (LUEDEMANN, 2017). A coletividade sim terá características definidas, planejadas e defendidas.

Para Petrovski (1984), um coletivo é caracterizado pela inter-relação de pessoas que possuem objetivos, tarefas e valores em comum. O autor entende que o coletivo tem suas atividades mediadas por um conteúdo socialmente útil e pessoalmente significativo, ou seja, conteúdo que gera benefícios para sociedade e promove engajamento pessoal das pessoas pertencentes ao coletivo.

Ao avaliar as ocupações secundaristas de 2015, encontra-se um conteúdo socialmente útil, uma vez que a luta principal era contra a implementação da proposta de reorganização do atendimento educacional oferecido pelo governo do Estado que previa o fechamento de escolas e remanejamento de alunos. Ou seja, era uma luta que visava os direitos dos estudantes. Além

disso, o conteúdo era pessoalmente significativo, pois os participantes estavam ocupando a escola como um local público a qual pertenciam, sendo protagonistas do movimento.

Nesta pesquisa, destacamos o coletivo estudantil por causa das ocupações terem sido organizadas pelo movimento estudantil secundarista. A escola é, na maioria das vezes, o ambiente central da vida do adolescente, o que a coloca como um espaço potencializador na formação de vínculos com seus pares e coletivos. Além disso, a atividade de estudo, atividade que gera desenvolvimento das crianças e adolescentes em idade escolar, possui um caráter coletivo (ASBAHR, 2016), dado que ela acontece entre os estudantes e com a mediação do professor.

Contudo, o ensino é, muitas vezes, organizado, realizado e avaliado individualmente, sem levar em conta a qualidade coletiva dessa atividade. É visível nas escolas que o caráter coletivo da atividade de estudo não é apenas ignorado, mas muitas vezes suprimido. Isso porque as crianças não são ensinadas a ter uma participação coletiva, podendo gerar conflitos no ambiente escolar. Além disso, as atividades coletivas fogem do modelo dominante nas escolas tido como “organizado e disciplinado”, no qual as crianças devem se comportar de forma silenciosa e enfileirada, trabalhando sozinhas a partir de uma ordem do professor, que também trabalha sozinho a partir de uma ordem da direção.

Compreendemos que os autores utilizados como referências bibliográficas foram autores que estavam estudando em um contexto diferente do nosso contexto atual: estavam estudando em uma sociedade pós-revolução, fora de um sistema capitalista. Dessa forma, a escola e os estudantes que eles investigam são bastante diferentes dos estudantes e escolas brasileiras. Isso não significa que a teoria não pode ser utilizada no nosso contexto, mas que as diferenças devem ser evidenciadas. No Brasil, o modelo escolar dominante e autoritário dificulta a formação de coletivos estudantis, já que não possuem os princípios da educação comunista como Pistrak, Bozhovich e Petrovsky mostram. Por isso, defendemos a gestão democrática como uma forma de organização escolar que tem como característica o trabalho coletivo e a participação de todos os membros da rede escolar, a qual deve ser incentivada mesmo inserida no sistema capitalista.

1.3.1 Gestão democrática: qual democracia defendemos?

A gestão democrática consiste numa forma de organização em que todos da comunidade escolar possuem um papel ativo, seja a direção, professores, funcionários, família e estudantes. Dalberio (2008) afirma que em uma gestão democrática, a participação popular não se resume em ouvir e consentir com o que a gestão está falando, mas sim questionar, decidir

e intervir, ou seja, a gestão democrática não deve ser construída com base em um discurso, mas sim em práticas. Essa prática deve ser intencionada, ou seja, toda a comunidade escolar deve aprender a participar de forma democrática, uma vez que esses saberes se constroem socialmente.

Nessa pesquisa, focaremos na participação dos estudantes já que temos o coletivo estudantil como objeto. Assim, compreende-se que a escola é um ambiente centralizador na vida das crianças e adolescentes, sendo um espaço de acesso à cultura, socialização e educação. Na nossa sociedade, a escola é o principal meio responsável pela transmissão dos saberes historicamente acumulados de forma sistematizada.

Além da função de transmitir conhecimento, Paro (2000) ressalta a importância social da escola: educar para a democracia. A escola não pode ser procurada pela população apenas para fins imediatos e individuais. Ao pensarmos em um educar para a democracia segundo a ideologia neoliberal, encontra-se uma formação de estudantes cidadãos, sendo que o conceito de cidadão nessa perspectiva é resumido em um indivíduo com o poder de consumir bens materiais e de votar no período das eleições (DALBERIO, 2018). Porém, uma educação para uma real democracia forma um “cidadão que exige a igualdade através da participação, da criação de novos direitos, da possibilidade de intervenção e de decisão, pela conquista de novos espaços e da possibilidade de novos sujeitos políticos” (DALBERIO, 2018, p. 5).

No momento histórico que estamos vivendo no Brasil, os discursos sobre defesa da democracia estão sendo cada vez mais banalizados. Esse fenômeno vem mostrando como o conceito de democracia está esvaziado de sentido, uma vez que é realizado por grupos políticos antagônicos. Essas contradições em relação ao conceito de democracia são comuns no sistema em que vivemos, pois o capitalismo coloca o capital como prioridade, fazendo com que vivamos em uma democracia limitada, onde os direitos não estão acessíveis para todos de forma igualitária. Por isso, torna-se urgente um debate sobre qual democracia defendemos e qual democracia estamos nos referindo ao falar sobre “gestão democrática” nas nossas escolas.

O conceito de democracia está em constante disputa de significados e valores. Por isso, nesta pesquisa, defendemos a democracia como a construção e exercício da liberdade social e não da liberdade individual pregada pelo capitalismo, a qual busca a satisfação das necessidades individuais, não coletivas. Asbahr et al. (2017) discutem que quando as necessidades, liberdade e direitos do coletivo não são prioridades, não há garantia de igualdade no acesso aos direitos que uma democracia deveria garantir para todos.

Segundo Tonet (2009), a desigualdade social, fruto do sistema capitalista, é expressa na democracia e, ao mesmo tempo, é reproduzida nela. Ou seja, a desigualdade social é

reproduzida quando a “democracia” defendida por alguns grupos tem como fundamentos a liberdade individual, os interesses da classe dominante, o machismo, o racismo e a homofobia. Esses discursos são possíveis de observar no contexto econômico, político, de saúde e também no contexto educacional, como explica Paro (2000). Muitas vezes, o caráter emancipatório da educação é silenciado para que as necessidades do capital sejam atendidas. Dessa forma, a educação perde seu caráter ontológico.

A gestão democrática é garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96) e na própria Constituição de 1988. Porém, a Lei não garante a real participação da comunidade escolar em sua gestão. Muitas vezes, as escolas caminham por um caminho contrário deste, com gestões verticais. Uma gestão autoritária pode ser expressa tanto na dimensão social da escola, fazendo com que os estudantes não possam participar das decisões e espaços escolares, quanto na dimensão individual, momento em que os estudantes estão em sala de aula para se apropriar do conhecimento. A verticalidade organiza a escola de forma com que os alunos sejam controlados a partir do medo e do castigo, ou seja, precisam ser alunos quietos e obedientes, realizando todas as tarefas escolares em silêncio, pois todos os comportamentos que fogem desse modelo são tidos como “maus comportamentos”.

Porém, apesar da punição ser muito comum em ambientes autoritários e até defendida dentro de uma perspectiva capitalista, podemos contestar e apresentar novas formas de organização. Em suas investigações, Bozhovich (1981) encontra dados que revelam que uma conduta estável da criança é mais desenvolvida quando o ensino se dá por um motivo positivo, não por medo de um castigo ou constrangimento. Visto isso, a gestão democrática seria um modelo que gera motivos positivos na atividade de estudo da criança por meio da participação, não por relações de poder autoritárias entre a direção/professores e os estudantes.

Paro (2000) ressalta as contradições da escola que, mesmo tendo a possibilidade de conscientizar a classe trabalhadora com conhecimento intelectual sobre a realidade social e ensinar a participação coletiva, reproduz a ideologia do capital. A reprodução de valores neoliberais acontece até mesmo quando uma escola busca uma gestão democrática, uma vez que a democracia no sistema capitalista possui muitos limites e contradições, que se manifestam no contexto escolar.

Uma dessas contradições é percebida quando professores e diretores limitam a participação do estudante, pois ainda possuem “resistência ao compartilhamento de poder” (DAL RI, 2012, p. 42). Além disso, Dal Ri (2012) também ressalta a crença que muitos professores e coordenadores possuem de que as crianças e adolescentes não possuem maturidade o suficiente para serem participantes da organização escolar. Essas posturas são

apontadas pela autora como frutos de uma sociedade capitalista hierárquica, na qual ninguém quer renunciar a seu poder, e que enxerga os mais novos como “imaturos e incapazes”.

Na democracia, os cidadãos são vistos como sujeitos de participação ativa, o que permite a reivindicação e criação de direitos coletivos. Assim, a escola é um ambiente que deve possibilitar a construção de uma ordem social cada vez mais adequada para garantir esses direitos e formar qualidades políticas nos estudantes, uma vez que o saber sobre a política se constrói na prática social (PARO, 2000).

Dessa forma, a gestão democrática deve garantir a formação de coletivos para uma efetivação da democracia em si (DALBERIO, 2018). Bozhovich (1981) enfatiza que se o coletivo estudantil está sendo organizado de forma correta, é um espaço propício para criar condições que fomentem a formação de particularidades psíquicas-morais dos estudantes. Assim, é possível organizar e incentivar coletivos que sejam representativos, autônomos, participativos, questionadores e ativos, atuando nas diversas esferas da escola, seja uma esfera cultural, artística, esportiva, pedagógica, estrutural etc. A partir do momento que os estudantes conseguem desenvolver tais características nas diversas áreas da escola, cidadãos comprometidos com a democracia são formados. Porém, cidadãos questionadores e ativos não são o perfil de cidadão que o capitalismo visa formar, pois cidadãos passivos, obedientes e desinteressados compõem uma classe trabalhadora muito mais fácil de controlar.

Sabemos que mesmo a escola reproduzindo ideologias capitalistas, como o neoliberalismo, é nela que existe a possibilidade de proporcionar à educação os instrumentos intelectuais necessários para defender uma democracia de fato (PARO, 2000). É importante destacar que as duas funções da escola descritas por Paro (2000) devem ser desenvolvidas simultaneamente. Não há educação para democracia sem educação intelectual, ao mesmo tempo que não há educação intelectual sem que o estudante consiga colocar os conceitos aprendidos em movimento na sua prática social.

Benevides (1996) destaca três pontos atribuídos à educação para a democracia: a formação intelectual e a informação; a educação moral; e a educação do comportamento. Com formação intelectual, a autora compreende o acesso e apropriação das diversas áreas de conhecimento responsáveis pela humanização do ser humano. Já a educação moral, a autora relaciona com o ensino de valores democráticos que não são apreendidos apenas intelectualmente, pois a esfera afetiva possui maior dominância na sua apreensão. Com a educação de comportamento, a autora refere-se aos hábitos de tolerância à diversidade, cooperação, predominância dos interesses coletivos e outros comportamentos importantes para uma vivência democrática.

Os três pontos de Benevides (1996) se relacionam com as duas funções da escola de Paro (2000) e ambas rompem com o dualismo existente em vertentes que separam o afeto do intelectual, pois consideram a importância do ensino intelectual e moral, reafirmando a unidade afetivo-cognitiva. Uma educação que visa um sujeito integral, isto é, com sua esfera afetiva e intelectual, produz sujeitos conscientes. Monteiro e Rossler (2020, p. 321) entendem a unidade afeto-cognição como “expressão da relação entre atividade e consciência”, pois o reflexo psíquico da consciência envolve aspectos afetivos e cognitivos em sua dinâmica de apreensão tanto da realidade externa e objetiva, quanto da realidade interna e subjetiva. Ou seja, uma educação para democracia que entende o estudante em sua totalidade, envolvendo a unidade afetivo-cognitivo de seu desenvolvimento, auxilia na formação de sujeitos conscientes e autônomos, podendo ser uma educação emancipatória.

Para uma escola ter de fato uma gestão democrática, devemos refletir sobre como a organização escolar reflete outros modos de organização social do próprio sistema capitalista, o que dificulta uma gestão totalmente democrática e emancipatória.

Dessa forma, o fator crucial para a democratização da escola seria a transformação do modo de produção da sociedade, tendo como pressupostos a reorganização do mundo do trabalho, o poder coletivo e a participação direta. No entanto, essa mudança implica fatores políticos, socioeconômicos e culturais e, até que isso ocorra, a comunidade escolar pode buscar a democratização do seu espaço por meio de uma gestão coletiva e participativa (DAL RI, 2012, p. 39).

Por isso, entende-se que o sistema que vivemos sempre influenciará a constituição dos estudantes que a escola forma, por mais que siga uma gestão democrática. Isso acontece, pois, as características da personalidade de um estudante sempre são resultado da assimilação que a criança realizou das formas de condutas e valores existentes na sociedade (BOZHOVICH, 1981), as quais também são reproduzidas no ambiente escolar. Dessa forma, no capítulo seguinte aprofundaremos o estudo a respeito da personalidade dos estudantes.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá*

Gonzaguinha

2.1 Os estudos sobre personalidade de Lília Bozhovich

Lília Ilinitchna Bozhovich (1908-1981) foi uma pesquisadora soviética nascida na cidade de Kursk e que trabalhou sob orientação de Lev Semionovitch Vygotski (1896-1943). Sua principal tese envolvia o importante papel da mediação da personalidade na assimilação do conhecimento. A autora obteve medalhas durante sua trajetória acadêmica e atingiu o maior nível de carreira docente na União Soviética (CHUDNOSVSKII, 2009). Mesmo com toda essa relevância, as obras de Bozhovich praticamente não foram traduzidas para o português até então,¹⁸ o que diminui seu reconhecimento no Brasil.¹⁹ Assim, evidenciamos a seguir os principais conceitos que Bozhovich trabalha em suas obras e que serão utilizados em nossa análise de pesquisa.

Em suas pesquisas, Bozhovich se destacou pela análise da personalidade como um determinado nível de desenvolvimento psíquico que começa a surgir nos primeiros anos de vida de um sujeito. Este nível de desenvolvimento se manifesta como uma autopercepção do indivíduo como um ser de particularidades únicas, que possui opiniões, exigências, valores e atividade própria, ou seja, o indivíduo consegue se diferenciar dos outros por sua atividade. Portanto, a atividade é a característica essencial da personalidade (MARTÍNEZ, 2016).

Na Teoria da Atividade de Leontiev, o autor considera a atividade como um processo composto por ações e operações que se complexificam de forma dinâmica. A atividade surge a partir de uma necessidade, isto é, a falta de algo, e quando esta necessidade encontra seu objeto, ela se torna uma necessidade objetivada e a atividade passa a ser estimulada e orientada por um motivo (LEONTIEV, 1978). Porém, Bozhovich diverge das ideias de Leontiev quanto

¹⁸ Até o presente momento há apenas um texto da autora foi traduzido e lançado durante o desenvolvimento da pesquisa (BOZHOVICH, 2022).

¹⁹ Para um aprofundamento das obras de Bozhovich, recomendamos a leitura da dissertação "O conceito de personalidade em Lília I". Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural" (SALINA, 2023), produzida no mesmo grupo de pesquisa da presente dissertação.

a formação das necessidades e motivos, considerando que uma nova necessidade não surge automaticamente quando um novo objeto é assimilado (MARTÍNEZ, 2016). A pesquisadora também critica a visão de Leontiev sobre os motivos serem o objeto que satisfaz determinada necessidade.²⁰

Bozhovich considera como motivos todos os impulsores da atividade e, junto com as necessidades, formam a esfera motivacional (BOZHOVICH e BLAGONADIÉZHINA, 1972). A estrutura da esfera motivacional consiste em motivos organizados hierarquicamente que são construídos e evoluídos de forma social. Essa evolução acontece a partir de mudanças no conteúdo dos motivos dominantes; do aumento do papel das necessidades indiretas e da maior hierarquização e estabilidade dos conjuntos dos motivos (MARTÍNEZ, 2016). A estrutura hierárquica é uma organização central, pois determina a orientação da personalidade e caracteriza uma pessoa (BOZHOVICH e BLAGONADIÉZHINA, 1972).

A estrutura da esfera motivacional é expressa nas vivências, as quais refletem o estado de satisfação do sujeito nas suas relações com o meio social. A vivência é um termo utilizado nas situações sociais de desenvolvimento como uma unidade indivisível entre o meio, aquilo que é experienciado pela criança, e a significação do sujeito, aquilo que a criança aporta da vivência (MARTÍNEZ, 2015). Tudo aquilo que a criança extrai de sua experiência vivida depende do nível de desenvolvimento já alcançado por ela, por isso, a vivência manifesta as formações psíquicas já desenvolvidas ao longo da história de vida da pessoa. Bozhovich (1981) explica as situações sociais de desenvolvimento como uma combinação dos processos internos de desenvolvimento e das condições externas. As condições externas são, muitas vezes, típicas em cada período de desenvolvimento da criança e, de forma dialética, condicionam o desenvolvimento psíquico e as formações psicológicas que surgem em determinada etapa.

A vivência não se finda na unidade interno/externo, mas abarca o processo pelo qual essa relação se estabelece (MARTSINKOVSKAYA, 2009). Segundo Martínez (2016), Bozhovich se apropria do termo “vivência” para analisar a personalidade, porém critica algumas concepções de Vygotski acerca do caráter da vivência ser determinado a partir da interpretação e compreensão da criança em determinado nível de desenvolvimento psíquico. Para Bozhovich, o caráter da vivência não está somente relacionado com a capacidade psíquica

²⁰ As divergências de Bozhovich com Leontiev não anulam a importância de ambos os pesquisadores para a Psicologia Histórico-cultural, pelo contrário, mostra o movimento científico importante que estava acontecendo na União Soviética pela busca de uma nova Psicologia que compreendesse o ser humano em sua totalidade, baseado no método marxista. Neste movimento, há inúmeras interpretações acerca do conceito de motivo e necessidade. Não aprofundaremos a discussão sobre as divergências entre Bozhovich e Leontiev nesta pesquisa, apenas apontamos as colocações que, naquele momento histórico, a autora julga como importante destacar. É necessário um estudo maior das obras em que Leontiev e Bozhovich dedicam-se à compreensão desses conceitos.

da criança, mas também com suas necessidades e possíveis satisfações, ou seja, o caráter das vivências se articula com o caráter das necessidades daquele indivíduo. Isso significa que quanto mais essenciais são as necessidades, mais forte resultam as vivências (BOZHOVICH, 1981). Por isso, para compreender as vivências, é indispensável que se investigue o sistema de necessidades e suas possibilidades de satisfação.

As vivências possuem um papel de extrema importância na formação de novas necessidades quando elas mantêm a posição interna do sujeito e possibilitam novas posições sociais. Isto é, o sujeito adota atitudes nas suas vivências conforme a posição que deseja ocupar, sendo essa sua posição interna (MARTÍNEZ, 2015). A posição interna se forma a partir da atividade da criança em relação à posição objetiva que ocupa na vida e a que deseja ocupar. Bozhovich (1981) afirma que é através da posição interna que algumas influências do meio são interpretadas, mas somente se essas influências asseguram sua posição objetiva entre as pessoas próximas e garante que ela ocupe uma nova posição que deseja. Por isso, a posição interna também está relacionada com a estrutura de necessidades das crianças.

Esse processo possibilita novas posições sociais, isto é, novas posições para ocupar no sistema de relações sociais em que se está inserido (MARTÍNEZ, 2015). A posição social da criança é um fator que condiciona a influência do meio para a criança, pois é por meio dela que exigências serão colocadas para aquela criança, a qual cria necessidades de cumprir com essas exigências para manter sua posição social. Essas são algumas necessidades que constituem o caráter das vivências dependendo do seu grau de satisfação.

Nessa perspectiva, Bozhovich (1981) compreende a formação da personalidade sendo determinada pela relação da sua posição social com as suas particularidades psicológicas que foram formadas a partir de experiências já vivenciadas. Isso porque é nessa correlação de estruturas que surge a posição interna. A a posição interna pode então ser compreendida como o sistema de necessidades e desejos que, ao interpretar o meio, se transforma em um agente impulsionador de desenvolvimento da personalidade, isto é, de novas estruturas e qualidades psíquicas.

2.2 Estruturas da personalidade

Como Bozhovich (2004a) destaca, a personalidade é um sistema psíquico que tem maior estabilidade quanto maior for o seu nível de integração. O sistema da personalidade sintetiza os processos psíquicos da consciência do sujeito e assim, quanto maior o nível de integração, esse sistema age de forma mais determinante nas escolhas de cada indivíduo, o que gera uma estabilidade em seu comportamento. Isso significa que o sujeito tem um maior

desenvolvimento de sua voluntariedade, visto que há uma estabilidade de ações independente de estímulos externos circunstanciais (BOZHOVICH, 2004a). A personalidade começa a ser desenvolvida nos primeiros anos de vida do indivíduo, mas só irá se constituir como sistema complexo e estável na vida adulta, pois as últimas estruturas da personalidade são desenvolvidas na adolescência. Bozhovich (2004a) compreende que cada crise na periodização do desenvolvimento possibilita a formação de uma estrutura da personalidade.

As estruturas da personalidade não se desenvolvem sozinhas uma vez que o psiquismo humano se organiza em sistemas integrados. Portanto, as funções psicológicas, o sistema da consciência e sua esfera motivacional se desenvolvem simultaneamente conforme o período de desenvolvimento que a criança se encontra e são fundamentais para que as estruturas da personalidade sejam adquiridas. Isso significa que em cada período há uma nova formação central, isto é, uma estrutura desenvolvida para satisfazer as necessidades envolvidas na crise de cada período. Além da formação central, existem outras formações secundárias se desenvolvendo, importantes para o sistema da personalidade como um todo. As formações secundárias podem se converter em formações centrais no próximo período, ou então, formações centrais tornam-se secundárias no período seguinte. O desenvolvimento das estruturas psicológicas acontece de forma dialética e não linear, sendo importante compreender tanto as formações centrais quanto as secundárias para visualizar a totalidade do processo de desenvolvimento e suas crises.

As crises são períodos de transição entre cada fase do desenvolvimento e surgem de demandas que a criança/adolescente passam a ter após desenvolverem novas formações psicológicas e reestruturarem sua consciência. Quando essa demanda não é satisfeita, pelos mais variados motivos, gera uma frustração que se manifestará por meio de irritação, desobediência, conflito com adultos e outros comportamentos característicos do momento de crise. Durante o processo de superação da queixa, novas formações psíquicas advêm como um fruto dessa crise, originando outras necessidades. Por isso, a crise é característica dessa transição entre uma etapa de desenvolvimento para outra.

Nesta pesquisa, estudamos a formação da personalidade de estudantes secundaristas que estavam passando pela crise de desenvolvimento colocada por Bozhovich como a mais longa: a adolescência. Na adolescência, há uma reestruturação significativa nas estruturas psíquicas e uma busca por autonomia e posições sociais mais adultas, o que possibilita a formação das últimas estruturas da personalidade. Para entender o período da adolescência,

explicaremos a seguir quais são as estruturas de personalidade adquiridas durante o percurso de desenvolvimento e através das crises de acordo com os estudos de Bozhovich.²¹

Como foi dito, a personalidade começa a ser desenvolvida desde os primeiros anos de vida, momento em que a função psíquica dominante na criança é a percepção e há um primeiro movimento de consciência que possui componentes emocionais associados aos fatores externos que o bebê tem acesso (BOZHOVICH, 2004a). Isso pode ser observado em bebês que têm suas emoções mudadas a partir de um estímulo externo, como por exemplo, se um bebê chora quando alguém vai embora do ambiente em que está e um adulto insere um brinquedo como estímulo externo, aquele bebê pode parar de chorar por aquela pessoa que partiu e se entreter com o brinquedo. Com a chegada dos dois anos, a memória, que já se configurava como uma formação secundária, passa a ser a função psíquica com papel dominante, reestruturando a consciência que, neste momento, não age somente com os estímulos externos como no primeiro ano, mas sim com representações mentais. Ou seja, nessa idade, é possível que em uma situação semelhante à que foi exemplificada, a criança não pare de chorar apenas com a presença de um estímulo externo, pois se lembrará do que causou aquela emoção.

A representação mental é uma primeira estrutura adquirida que integrará a personalidade no decorrer do desenvolvimento, pois são essas representações afetivamente carregadas que incitam comportamentos na criança sem vinculação com fatores externos (BOZHOVICH, 2004a). Dessa forma, a crise acontece quando a criança passa a não aceitar absolutamente tudo que o adulto oferece como acontecia no período anterior de desenvolvimento, no qual a criança agia a partir das impressões diretamente percebidas no ambiente. Nesta etapa, as ações da criança passam a ser mediadas por sua memória.

A crise se acentua no terceiro ano de vida, quando a criança tem ciência de que é um ator no mundo e que consegue iniciar ações sem depender de um adulto (BOZHOVICH, 2004a). A partir desse reconhecimento, é observável que existe uma repetição de suas ações para que ela veja o efeito na realidade. Por exemplo, uma criança pode ligar e desligar a luz repetidamente para compreender que está iniciando uma ação que muda seu ambiente ou realizar outras brincadeiras que tenham esse caráter de repetição de uma ação. O desenvolvimento motor da criança e a percepção sobre objetos ao seu redor, que em períodos anteriores foram desenvolvidos, passam a ser essenciais para a criança desenvolver ciência de

²¹ A periodização explicada nesta pesquisa se baseia somente nos estudos de Bozhovich, por isso não incluímos outros autores da Psicologia Histórico-cultural que também trabalham a periodização. Além disso, sabemos que a periodização não se configura como uma lei geral de desenvolvimento, visto que ela é histórica e cultural. O intuito do texto não é aprofundar a periodização, e sim expor os estudos de Bozhovich.

si mesma. Neste momento do percurso de desenvolvimento, a criança se reconhece como um outro objeto externo, muitas vezes se chamando pelo próprio nome.

A partir do desenvolvimento da linguagem, que já começa a ser observado nos primeiros anos, a criança aprende a utilizar o pronome “eu”, o que possibilita o desenvolvimento da sua consciência. Com o desenvolvimento da consciência, a criança desenvolve mais uma estrutura que integrará à personalidade, chamada por Bozhovich (2004a) de “Eu” (ego). Essa estrutura central da personalidade, resultante do agir independente, possui componentes racionais, porém os emocionais são dominantes. Mesmo a consciência sendo estudada por grande parte dos teóricos da Psicologia por uma perspectiva cognitiva, a autora reforça o domínio afetivo nessa estrutura observando que as primeiras palavras de uma criança sempre possuem afetos envolvidos ou satisfazem alguma necessidade existente.

Seguindo a periodização, na idade pré-escolar há uma nova atividade sendo realizada pelas crianças: os jogos de papéis, os quais requerem as estruturas já desenvolvidas como atenção, memória, percepção, linguagem, consciência de si e dos outros, pois os modelos sociais são reproduzidos em seus jogos para a criança satisfazer suas necessidades que não podem ser satisfeitas na realidade. Ou seja, a criança brinca de imitar atividades realizadas pelos adultos que ela mesma não pode realizar, como por exemplo, o trabalho. As crianças organizam suas brincadeiras a partir do conteúdo visto em seu meio, como as profissões e a atuação com instrumentos os quais ela tem acesso em sua realidade. As brincadeiras de jogos de papéis não possuem os mesmos objetivos do trabalho adulto, pois seu fim não é o resultado daquela atividade exercida, mas sim o próprio processo. Isso significa que a criança, ao brincar que é um motorista, por exemplo, não tem como finalidade levar pessoas de um lugar para outro. A finalidade da sua atividade está no próprio processo de imitar ser um motorista seguindo todas as atitudes que a representação socialmente aceita de um motorista possui.

Nos jogos de papéis são apresentados os padrões morais de comportamento socialmente aceitos e como esses padrões foram interpretados pela consciência da criança (BOZHOVICH, 2004b). A autora discute que é por meio do brincar que as demandas sociais são transformadas em motivações próprias da criança, pois ela mesma coloca regras no papel que desempenha na brincadeira e se satisfaz em segui-las sem precisar de uma aprovação dos adultos. Mesmo quando não há adultos ao redor, as crianças continuam seguindo os padrões sociais que elas determinaram para cada papel exercido na brincadeira.

Os sentimentos morais formados nessa etapa desenvolvem outra estrutura que integrará a personalidade chamada instâncias éticas, as quais serão base para as futuras crenças e convicções morais. A formação das instâncias éticas está fundamentada no processo de

assimilação dos modelos de conduta dos adultos, uma vez que a criança quer ocupar posições mais adultas (BOZHOVICH, 1981). As instâncias éticas são o fundamento para o desenvolvimento da hierarquia motivacional, a qual é dominada por motivações mediadas por padrões sociais que as instâncias éticas incorporam primeiramente (BOZHOVICH, 2004b).

Além disso, os pré-escolares também adquirem uma estrutura chamada por Bozhovich (2004b) de “visão de mundo”, isto é, um sistema de generalizações não conscientes que determinam o comportamento e a compreensão da criança sobre sua realidade. Os jogos de papéis também vão desenvolvendo, de forma secundária, compreensões da criança sobre o mundo, pois as suas brincadeiras são baseadas nas relações sociais que ela possui acesso e vivência em seu dia a dia. As generalizações acontecem, em primeiro momento, a partir das suas experiências cotidianas e, conforme avança o processo de escolarização, vão sendo transformadas pelo conhecimento científico. A autora entende que o movimento de generalização, já descrito por Vygotski, também ocorre com o conhecimento moral para a formação da “visão de mundo”. A visão de mundo pode ser expressa pelos motivos da criança, os quais vão mudando a partir do momento em que a visão de mundo também é transformada pelo conhecimento científico.

Caminhando para a idade escolar, a criança começa a realizar novas atividades que são socialmente mais significativas, como suas tarefas escolares e compromissos que os pais ou cuidadores não estão inseridos, e adquire consciência do seu “Eu social”, ou seja, sua posição social e sua posição interna (BOZHOVICH, 2004b). A posição interna é uma estrutura central da personalidade nesse período e está relacionada aos desejos da criança de querer ter uma posição mais adulta e ocupar novos papéis sociais, posto que os papéis sociais garantem uma maior estabilidade da posição ocupada (BOZHOVICH, 1981). Em vista disso, fica clara a importância da escola na vida da criança, uma vez que não é somente o espaço de aquisição de conhecimentos, mas também de nova posição nas suas relações sociais. Bozhovich (2004b) afirma que caso essa mudança para uma posição mais significativa não aconteça no momento certo, há insatisfação por parte da criança, vivenciando a crise dos 7 anos mais severa.

Chegando na adolescência, a crise se apresenta com características diferentes. A frustração que antes eram causadas por impedimentos externos, como os pais, agora é causada por impedimentos internos, isto é, proibições que o próprio adolescente coloca para ele mesmo por meio das estruturas psicológicas já formadas que foram discutidas até aqui (BOZHOVICH, 2004c). Por isso, as frustrações das necessidades dos adolescentes são sentidas de forma mais intensa do que nas outras crises.

É importante ressaltar que os fatores externos também são considerados importantes e fundamentais, assim como os fatores biológicos existentes nesse período do desenvolvimento. Porém, eles não são fatores dominantes no desenvolvimento psicológico do adolescente. Bozhovich (2004c) expõe como as estruturas psíquicas já formadas atuam como um fator interno de desenvolvimento e, quando refratam a realidade e experiências do adolescente, integram sua consciência e determinam sua posição interna. Os fatores externos são assimilados nessas estruturas psicológicas já existentes, por isso não são considerados dominantes pela autora.

Na adolescência, o pensamento passa a ser a função psíquica hierarquicamente dominante, fazendo com que as outras funções já desenvolvidas anteriormente se tornem conscientes e voluntárias, sendo que o próprio processo de conscientização das próprias funções já reestrutura a consciência. Assim, a atividade do adolescente se direciona para objetivos conscientes e está sujeita a avaliação social, a qual implicará também na sua posição interna (BOZHOVICH, 2004c). A posição interna na adolescência não diz respeito só ao sucesso escolar, mas também ao caráter, opiniões, capacidades e outros elementos que são estimados pelos pares adolescentes.

A atividade de estudo do adolescente também é qualitativamente diferente, pois com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o estudante consegue compreender a essência dos fenômenos, superando a dimensão da aparência. Mediante a aquisição dos conhecimentos escolares, o processo de pensamento é reestruturado, e assim, novas particularidades da personalidade são manifestadas, pois à medida que a forma do pensamento muda, a percepção da realidade e sua atitude diante da mesma também mudam (BOZHOVICH, 1981). A autora pontua que não há somente uma acumulação de conhecimentos e informações, e sim essa reestruturação ativa da consciência do adolescente, o que possibilita uma verdadeira assimilação. A verdadeira assimilação só acontece quando se converte em visão de mundo, segundo Bozhovich (1981).

Por isso, a adolescência é esse período em que concepções de mundo estão sendo constituídas por meio da atividade de estudo e do coletivo. Bozhovich (1981) discorre sobre como as particularidades dos adolescentes são determinadas por esses novos processos do pensamento abstrato, fato que reafirma a importância de um ensino organizado e efetivo, pois sem os processos de generalização ou pensamentos por conceitos, os adolescentes não conseguem desenvolver suas concepções de mundo e, conseqüentemente, a autoconsciência, autocontrole etc.

Contando com o desenvolvimento do pensamento e essa reestruturação psíquica do adolescente, a autoconsciência é adquirida, gerando uma necessidade de autoanálise. Sendo assim, o adolescente que tem consciência de seus próprios processos psicológicos e das relações sociais em que está inserido começa a tentar realizar autoanálises, ter pensamentos de introspecção, procurar modelos ideais para seguir, identificar suas atividades significativas e buscar sua independência. Bozhovich (2004c) afirma que esse processo ainda ocorre de forma imatura, fazendo com que surja uma autoconfiança na hora de se analisar, ou seja, o adolescente se vê como alguém significativo. Caso essa autoconfiança falte, o adolescente pode quebrar regras para afirmar essa independência.

A necessidade de criar concepções de mundo para compreender o lugar da sua existência transforma o pensamento dos adolescentes mais velhos. Nesse momento da vida, por mais que a atividade cognitiva permaneça a mesma dos anos anteriores, o pensamento se reestrutura adquirindo um caráter emocional e pessoal (BOZHOVICH, 1981). Esse caráter se manifesta pelo objetivo do estudante assimilar os conhecimentos científicos: encontrar seu local no mundo. A partir de suas concepções de mundo mais estáveis, o estudante consegue ter mais consciência no seu processo de escolha da vida futura, já que se encontra no momento de finalização da escola. Essa necessidade de encontrar seu lugar, que muitas vezes se apresenta como necessidade de escolhas profissionais, é chamada de autodeterminação por Bozhovich (1981) e subordina as tendências afetivas nesse período do desenvolvimento.

No processo de autoanálise, muitas dúvidas são apresentadas, porém Bozhovich (2004c) alega que os adolescentes tentam excluir essas dúvidas da consciência. Esse movimento faz com que o adolescente tenha inseguranças inconscientes que influenciam o comportamento com sentimentos negativos que o próprio adolescente não sabe o porquê aparecem, como tristeza, raiva etc. Assim, a partir das dificuldades de autoanálise que o adolescente apresenta e dos seus motivos de independência não serem condizentes com as condições reais da vida adolescente, a crise se constitui.

Essa crise aparece bastante na escola, ambiente central para a socialização e desenvolvimento dos adolescentes, os quais compreendem que não podem manifestar essa autonomia e desejo de novos papéis na vida escolar com tantas regras, o que leva os adolescentes a descumprirem ordens escolares. Porém, Bozhovich (2004c) discute que essa crise pode ser menos severa se existirem interesses permanentes do adolescente, isto é, interesses que nunca são totalmente satisfeitos, que a cada atividade surjam novos objetivos e necessidades, estabilizando o comportamento do adolescente para agir na realidade.

O período mais crítico da crise na adolescência é a formação da última estrutura da personalidade que discutiremos aqui, a autodefinição. Essa estrutura envolve a consciência do adolescente sobre si mesmo como membro da sociedade, assumindo uma nova posição interna e dando sentido à sua existência. Essa estrutura se diferencia das fantasias e idealizações que os adolescentes recorrem quando buscam expressar suas necessidades e desejos, pois a autodefinição envolve capacidades e condições reais de vida.

Para facilitar a compreensão das estruturas destacadas por Bozhovich, foi construída uma tabela com o objetivo de organizar visualmente o conteúdo tratado, sem a intenção de resumir ou categorizar o percurso de desenvolvimento da personalidade.

Quadro 1 - Estruturas psicológicas da personalidade

Estrutura	Idade aproximada	Definição	Contextualização
Representação mental	2 anos	Ideias afetivamente carregadas na consciência que desencadeiam comportamentos na criança independente dos estímulos imediatos.	A criança deixa de aceitar tudo que o adulto oferece e passa a agir com a memória sendo função dominante.
“Ego”	3 anos	Primeira estrutura de consciência possuindo componentes emocionais e racionais, sendo estes os dominantes.	A criança se reconhece como autora de ações que transformam a realidade. Com o desenvolvimento da linguagem, a consciência surge.
Instâncias éticas	Idade pré-escolar	Estruturas que contém o primeiro movimento de sentimentos morais que serão base para futuras convicções morais.	A criança quer imitar os adultos e, no brincar, as demandas sociais são transformadas em motivações próprias da criança.
Visão de mundo	Idade pré-escolar	Sistema de generalizações que determinam sua compreensão e atitude no mundo.	Novos conhecimentos adquiridos na escola de forma a mobilizar sua compreensão do mundo.
Posição interna	Idade escolar	Conduta adotada diante da realidade a partir da posição objetiva que a criança ocupa nas suas relações sociais e as que deseja ocupar.	A vida escolar possibilita que a criança ocupe um novo lugar e faça atividades mais significativas socialmente. Forma-se necessidades de ocupar novas posições.
Autoconsciência	12-15 anos	Consciência dos próprios processos psicológicos.	Pensamento se torna função psíquica dominante. Há o desejo de autoafirmação e autoexpressão.
Pensamentos de introspecção	12-15 anos	Pensamentos reflexivos na tentativa de se compreender, atender às	Necessidade de autoanálise geradas pela autoconsciência.

		próprias demandas, atingir um modelo ideal.	
Autodefinição	15-17 anos	Definições acerca das próprias capacidades e condições associadas com a visão de mundo do adolescente.	Adolescente assume uma nova posição interna, se entendendo como membro da sociedade.

Fonte: elaborado pela autora.

Na vida adulta, a consciência está desenvolvida como um centro em que todas essas novas estruturas psicológicas, que determinam a personalidade, são integradas (BOZHOVICH, 2004c). A consciência possui seus componentes afetivos e cognitivos se relacionando de forma dialética como uma unidade, mas a autora ressalta que são os componentes afetivos da consciência que concedem uma força motivacional para a personalidade. Por isso, o percurso de desenvolvimento descrito até aqui teve um foco maior para os componentes afetivos. Porém é possível relacionar cada estrutura desenvolvida com as funções psíquicas superiores que também estão sendo desenvolvidas na consciência e são estudadas com um enfoque cognitivo como a atenção, memória, linguagem e pensamento.

Concluimos que a personalidade não é completamente formada no período da adolescência, mas esse é um período em que há uma reestruturação das estruturas já formadas e desenvolvimento de novas estruturas (BOZHOVICH, 2004c).

2.3 Adolescência

Após descrever o percurso de desenvolvimento da personalidade nas fases citadas acima, encontra-se a necessidade de aprofundar o período da adolescência, a idade dos participantes da pesquisa no período da ocupação secundarista. Dessa forma, a adolescência será pensada a partir das perspectivas da Lídia Bozhovich, as quais apresentam particularidades em comparação os autores histórico-culturais conhecidos pela periodização.

Bozhovich (2004c) também diverge seu olhar para a adolescência da psicologia tradicional que associava esse período somente a mudanças hormonais e impulsos sexuais. A autora não negava os impactos biológicos, dado que as próprias mudanças biológicas carregam transformações psicológicas também. Por exemplo, as emoções, impulsividade e instabilidade aumentam nesse período. Também é notado que o desenvolvimento físico e a mudança de corpo que ocorre nesse período aumenta a percepção de adulto que o adolescente possui dele mesmo.

Nessa perspectiva, Bozhovich não negava a necessidade sexual existente na adolescência, que quando não satisfeita, impacta seu comportamento e traz novos conteúdos emocionais e racionais para a consciência. Porém, a autora ressalta que a não satisfação dessas necessidades não são decisivas para a crise da adolescência ao evidenciar a característica mediada que os impulsos vão adquirindo ao decorrer do desenvolvimento do indivíduo, exemplificando como o impulso sexual assume a forma de desejo de amor por outra pessoa nesse percurso (BOZHOVICH, 2004c).

Deste modo, Bozhovich entende que tanto os fatores biológicos quanto os sociais são assimilados pelas estruturas psicológicas já existentes, como as que foram descritas no Quadro 1, e por isso são os fatores internos que possuem uma importância elevada para o desenvolvimento.

Elas [estruturas psicológicas já desenvolvidas] refratam as influências das experiências do indivíduo, integram sua consciência e, assim, determinam sua posição interna, seu comportamento e o curso subsequente do desenvolvimento de sua personalidade (BOZHOVICH, 2004c, p. 74 - tradução nossa).

Como hipótese final sobre os fatores que ocasionam a crise na adolescência, Bozhovich (2004c) enfatiza o desenvolvimento da autoconsciência durante este período, viabilizando que o adolescente se perceba como uma personalidade única, distinguindo-se dos seus pares. Bozhovich entende que o desejo de se expressar e se afirmar diante os valores que considera relevantes oriunda desse novo nível de autoconsciência. A frustração provocada pela não satisfação desses desejos e necessidades são a base da crise na adolescência.

A autora explicita que a crise da adolescência possui diferenças significativas das outras crises de desenvolvimento, sendo ela mais longa e mais intensa, uma vez que a adolescência demarca o estágio de transição da infância para a vida adulta (BOZHOVICH, 2004c). Isso ocorre pois é durante a adolescência que surgem novas necessidades já mencionadas devido ao desenvolvimento psíquico, biológico e social do sujeito. Entretanto, essas novas necessidades encontram dificuldades de serem satisfeitas dentro do ambiente do adolescente, uma vez que eles estão em período de transição e ainda não possuem a autonomia que desejam. Bozhovich (2004c) ressalta a distância entre aquilo que o adolescente deseja daquilo que ele realmente possui condições de realizar. Além disso, existem os impedimentos internos de satisfação de necessidades, colocados pelo próprio adolescente a partir de suas estruturas psicológicas já desenvolvidas, como foi comentado. Bozhovich (2004c) afirma que os impedimentos internos

possuem uma significância maior no período da adolescência, sendo uma das maiores restrições dos adolescentes realizarem algum desejo, principalmente quando envolve certa comparação com os modelos que eles escolhem como ideais para sua própria vida.

Os adolescentes escolhem seus modelos de ideais baseados em características isoladas que aquele modelo possui. Diferente das crianças menores, que buscam copiar todas as ações e valores das pessoas selecionadas como ideais, os pré-adolescentes já possuem um desenvolvimento maior de generalização do pensamento, o que permite que assumam seus ideais a partir das características que são importantes para eles, porém essas características ainda estão vinculadas a algum ato concreto. Bozhovich (1981) exemplifica esse aspecto dos pré-adolescentes com frases como “gosto que não teve medo da morte”, “ajudou seus companheiros”, “não teve piedade de seus inimigos”. Por isso, a etapa inicial da adolescência contém certa dificuldade em manifestar ideais no cotidiano, uma vez que as ações concretas relacionadas com seus ideais não acontecem na vida de cada um dos pré-adolescentes e não conseguem separar o ideal das ações (BOZHOVICH, 1981).

Com o desenvolver do pensamento, os modelos dos adolescentes se transformam em mais abstratos e generalizados, segundo a autora. Dessa forma, o adolescente começa a imitar seus ideais, comparar suas atitudes com as de tal modelo idealizado e, além disso, julgar as atitudes de outros a partir dos valores que aquele ideal engloba. Bozhovich (1981) afirma que o ideal moral é um critério consciente que o adolescente utiliza para valorar a própria conduta e dos demais ao seu redor. Ou seja, entende-se que os modelos ideais são fundamentais para a constituição da consciência moral a partir do seu processo de desenvolvimento e estabilização.

Em seus estudos, Bozhovich (1981) compreende a inexistência de uma única adolescência, uma vez que as particularidades de cada pessoa são consideradas para entender a forma e os conteúdos presentes da crise, isto é, não é possível falar de uma adolescência sem historicizá-la. Momento histórico, localidade, aspectos biológicos, classe social, gênero e cor são algumas dessas particularidades que devem ser evidenciadas para uma compreensão da totalidade da formação de determinada personalidade. Todavia, a autora afirma que essas particularidades diferentes não significam que não existam recursos psicológico comuns aos adolescentes, provenientes das novas estruturas psíquicas formadas nesse período.

Nas pesquisas realizadas por Bozhovich, foi possível reconhecer a necessidade de introspecção, de autodefinição e de atingir modelos ideais em adolescentes de épocas distintas (BOZHOVICH, 2004c). Esses recursos psicológicos gerais da adolescência são justificados pelo próprio percurso de desenvolvimento, o qual demanda algumas estruturas psíquicas como pré-requisito para o desenvolvimento de outras. Ou seja, a psicologia como ciência já avançou

na direção de compreender a periodização do desenvolvimento e suas próprias leis, o que garante certos recursos psicológicos em comum nas diversas etapas do desenvolvimento.

Por mais que a periodização seja importante para a Psicologia Histórico-cultural, ela não pode ser isolada das particularidades que medeiam a singularidade de cada indivíduo. Segundo Pandita-Pereira (2019, p. 12), o desenvolvimento posto na periodização é "dependente das condições sociais em que se vive e educa a juventude". Ou seja, o contexto histórico, político e social da adolescência brasileira possui diferenças gritantes do contexto da União Soviética que Bozhovich descreve. Por isso, é importante compreender o cenário brasileiro e as adolescências produzidas aqui.

No Brasil, não podemos dizer que contamos com uma única forma de adolescência, pois as próprias condições sociais brasileiras variam de acordo com a região, classe social e outras particularidades que possuem grande variação no Brasil. Por ser um país grande e que possui a colonização como base de sua história, o Brasil foi estruturado sobre violência de um conjunto de etnias distintas. Com pouco mais de 200 anos de independência, os efeitos da história ainda são bastante visíveis e sentidos, produzindo uma grande desigualdade social. Para expressarmos a desigualdade social em números, em 2021, 62,5 milhões de brasileiros viviam abaixo da linha da pobreza. Deste número, pessoas pretas ou pardas representaram mais de 70% da população pobre ou extremamente pobre, segundo o IBGE (2022). Além disso, o IBGE também apontou o Norte e Nordeste como as regiões que tiveram maior crescimento da extrema pobreza no país em 2021.

Neste cenário, é importante a compreensão de alguns dados da população jovem e adolescente, os quais são tratados pelo IBGE (2022) como um grupo de extrema vulnerabilidade em períodos de crise por conta da baixa ou inexistente experiência em empregos, motivos que dificultam a estabilidade de jovens no mercado de trabalho. A realidade da vulnerabilidade adolescente também pode ser retratada por números, sendo 25,8% o percentual de jovens brasileiros de 15 a 29 anos que não estudavam e nem estavam realizando atividades de trabalho em 2021. Dos 12,7 milhões de jovens sem ocupação, 7,9 milhões deles são mulheres, correspondendo a 62,5% do grupo em vulnerabilidade. Além do gênero ser um fator contribuinte para a vulnerabilidade, a cor também é: as mulheres pretas ou pardas correspondem a 5,3 milhões dessas mulheres, enquanto as brancas representam 2,6 milhões.

A escolarização também possui seu percurso diversificado dependendo da cor e classe do adolescente. Pandita-Pereira (2019) descreve como 63% dos adolescentes brancos estão no Ensino Médio com a idade correta, enquanto 49% dos adolescentes pretos se situam na mesma situação. Além disso, a autora também aponta um empecilho no desenvolvimento e

aprendizagem dos adolescentes, o que é corroborado por Asbahr (2011) que nos mostra as dificuldades da organização educacional brasileira em prol do desenvolvimento da atividade de estudo, o que acarretaria a limitação do pensamento teórico dos jovens, função característica da adolescência para Bozhovich.

Nesta pesquisa, não temos como objetivo o aprofundamento dos dados concretos sobre desigualdade social no Brasil,²² porém, mesmo de forma resumida, eles já nos indicam as disparidades existentes na população brasileira. Isso nos reforça como a adolescência de um brasileiro será definida de acordo com o local, a classe social, a cor, o gênero, a organização familiar e a época que o adolescente vivencia. São essas particularidades que definem grupos de poder ou grupos oprimidos na nossa sociedade, sendo o último mais suscetível de sofrer violências e viver em situações de vulnerabilidade. Assim, as particularidades transpassam a vida do indivíduo todo o tempo, afetando diretamente como a singularidade do adolescente, ou seja, sua visão de mundo, suas necessidades, sua posição social e interna, sua autoconsciência e autodefinição serão desenvolvidos de forma diferente um do outro.

Neste contexto, Pandita-Pereira (2019) designa a adolescência brasileira com a falta de garantia de direitos, fazendo com que o processo de desenvolvimento dos adolescentes seja desamparado muitas vezes. Temos adolescentes para os quais o estudo é a atividade principal de suas vidas, e podem se preparar para o vestibular e os estudos universitários. Outros não possuem alternativas além de empregos informais para auxiliar o sustento familiar. Ou seja, o cenário de vida de cada adolescente é carregado de limites ou caminhos de desenvolvimento, trazendo essa incerteza ao falar da adolescência brasileira.

A escola, local onde deveria estar centralizada as atividades-guia dos adolescentes, muitas vezes não ocupa essa posição devido ao contexto em que o adolescente foi inserido desde o seu nascimento. Principalmente em regiões mais periféricas dos municípios brasileiros, a realidade das escolas públicas é permeada por ausências de estruturas básicas, sejam elas estruturas físicas ou pedagógicas. Segundo o Censo Escolar, em 2021, o Brasil chegou a um número de 1,4 milhão de crianças e adolescentes que estavam fora da escola, sendo 686.702 desses adolescentes entre 15 e 17 anos.

Os dados mostram como a evasão escolar é uma realidade entre os adolescentes e que pode ser causada por diversos fatores: necessidade de uma vida financeira, desinteresse pela escola, falta de pertencimento ao ambiente escolar, pensamento imediato dos adolescentes que focam no mercado de trabalho, entre outros. O mercado de trabalho pode ocupar o lugar central

²² Para um aprofundamento, recomendamos a leitura de Pandita-Pereira (2019).

de organização e planejamento de vida de muitos adolescentes brasileiros (CORROCHANO et al., 2008). Porém, não podemos ignorar o contexto socioeconômico do adolescente que não possui a escola na posição central de suas atividades, uma vez que

São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. e que vão definir as experiências a que cada um dos jovens adolescentes teve e tem acesso. Assim, a idade, o gênero, a raça, o fato de serem filhos, na sua maioria, de trabalhadores desqualificados, grande parte dos quais com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na trajetória escolar de cada um deles (DAYRELL & JESUS, 2016, p. 3).

O desenvolvimento das estruturas de personalidade de cada adolescente nos diferentes e opostos cenários existentes no Brasil contará com condições qualitativamente diferentes. Porém, mesmo que a condição social do adolescente estruture seu percurso do desenvolvimento, ela não sela destinos passivos. Bozhovich e outros autores da Psicologia Histórico-cultural não excluem o caráter ativo do ser humano em seu processo. Isso significa que a forma com que o adolescente internaliza determinadas vivências vai guiar seu desenvolvimento de forma única e singular, mesmo comparando com outros indivíduos com condições sociais próximas. A personalidade é composta por um sistema de estruturas, isto é, estruturas que se ordenam e se baseiam uma na outra para o desenvolvimento das demais.

Por isso, evidencia-se a importância de articular, sempre de forma dialética, a condição social do adolescente com as suas estruturas psíquicas internalizadas a partir deste social. Não há como excluímos o contexto histórico e social. Da mesma forma, não podemos resumir o adolescente a seu próprio contexto. A articulação entre externo e interno, discutida seriamente por Vygotski e Bozhovich, mostra-se essencial para a compreensão dos adolescentes formados no Brasil e nas nossas escolas.

2.4 Papel do coletivo estudantil na formação da personalidade

De acordo com Bozhovich (1981), a nova forma de vida da criança em idade escolar, que demanda maiores obrigações e a coloca em uma nova posição, pode abrir caminhos para a futura formação de sua personalidade se a criança aceitar essa posição interior. É nesse momento que a criança vai criando seus próprios interesses, preocupações e relações no ambiente escolar, se tornando cada vez mais independentes dos adultos que antes necessitavam. A vida escolar permite que a criança tenha, pela primeira vez, atividades e tarefas próprias.

Esse compromisso escolar pode ser interpretado pela criança como seu “trabalho”, de forma análoga ao trabalho dos adultos a sua volta.

Segundo a autora, a atividade de estudo conduz ao surgimento de diversas relações entre as crianças, como o desejo de estar junto brincando, trabalhando e realizando as tarefas demandadas. Além disso, surge também o interesse pela opinião dos colegas, desejando que reconheçam seus méritos. Pode-se dizer que no início da idade escolar se formam relações de coletivo no qual a criança quer ocupar uma posição. Essas novas relações que a criança vai constituindo no ambiente escolar, com seus pares, se torna gradualmente condição fundamental que determina a tendência afetiva de sua personalidade (BOZHOVICH, 1981).

A personalidade da criança possui uma direção social que constitui uma das condições para a satisfação das exigências que surgem do/no coletivo e que caracterizam as qualidades morais da personalidade. A direção social da personalidade é fruto da estrutura da esfera motivacional de um indivíduo, pois os motivos dominantes hierarquicamente na esfera motivacional estabelecem a direção social da personalidade (BOZHOVICH, 1981).

É por causa da direção social que as crianças buscam a aprovação, autoridade e respeito de seus colegas, procurando um lugar para ela, pois no coletivo aparecem posições diversas para cada participante, as quais Bozhovich (1981) atribui a função de organizadores e dirigentes das ações. A posição de cada um se dá pela tarefa social que recebe, pelo seu modo de estudo, capacidades e disposições. Ou seja, se cada criança possui um lugar determinado, cria-se um sistema de dependência. A diversidade de posições também contribui para a satisfação das necessidades do coletivo. A autora entende que a influência do coletivo para uma personalidade não depende somente das características daquele coletivo, mas também no lugar que essa personalidade ocupa naquele coletivo e da relação do coletivo com sua atividade.

Ao ocupar um lugar no coletivo, a criança precisa se importar com a opinião do coletivo e acaba se submetendo a suas regras. Dessa forma, surge a base para a formação dos sentimentos morais e para os desejos dos estudantes do fundamental (BOZHOVICH, 1981). Essa é uma formação psicológica importante que o coletivo infantil possibilita a partir do desenvolvimento da direção social da personalidade.

O coletivo infantil não se forma logo nos primeiros anos do ensino fundamental. Na primeira série, é possível identificar que, na maioria das vezes, os alunos se falam de forma isolada e que a motivação de estudo está nos próprios conteúdos de ensino, os quais os alunos possuem interesse, gostam da lição de casa e entendem a importância social de assimilar novos conhecimentos. Além disso, existe um vínculo muito grande entre as primeiras séries com o professor, pois as relações na sala de aula se dão a partir da figura do professor, fazendo com

que não exista questionamentos para ele já que a motivação de estudo é forte o suficiente para a atividade (BOZHOVICH, 1981).

Ao final da primeira série, as relações superam os limites das atividades escolares e a criança já sente um desejo de fazer parte do grupo de alunos. Bozhovich (1981) ressalta que, no início da vida escolar, a orientação social das crianças se expressa somente na relação das crianças com seus colegas, dos quais querem estar juntos e fazer as atividades em conjunto. Esse primeiro momento é observável quando uma criança da sala de aula faz uma ação e é imitada por todos os outros, o que mostra o início de um coletivo que se desenvolve na condição de estar organizado e dirigido por regras sociais, e quando mais desenvolvido, as crianças começam a se sentir parte de um todo organizado.

A partir do terceiro ano, certas diferenças na atividade de estudo dos escolares são notadas. Bozhovich (1981) apresenta algumas justificativas para essa mudança, sendo elas o cansaço em relação às obrigações de estudo; os interesses cognitivos que não são satisfeitos por um conhecimento não aprofundado; acomodamento na nova posição social e preocupações com as relações do coletivo. Nessa idade, o vínculo maior deixa de ser com o professor e passa a ser com o grupo de crianças. O estudante possui um novo desejo de ocupar uma posição no coletivo infantil, fazendo com que os valores desse coletivo passem a ser os próprios valores da criança, ou seja, as relações são uma condição fundamental para determinar a tendência afetiva da personalidade da criança (BOZHOVICH, 1981).

Os coletivos infantis, mediados por adultos, desenvolvem a participação, a autonomia e a auto-organização de seus participantes. Além disso, o coletivo organizado cria condições para a formação de particularidades psíquicas-morais da personalidade (BOZHOVICH, 1981). Portanto, é fundamental que haja uma preparação do coletivo infantil e não apenas um foco exclusivo na autoridade dos adultos da escola, sejam eles os professores ou direção.

É a partir da complexificação das relações escolares que o motivo fundamental da conduta escolar se torna a opinião do coletivo e, conforme a criança cresce, esse motivo resulta em um regulador de conduta mais poderoso que a opinião dos adultos. Para Bozhovich (1981), uma particularidade dos adolescentes é evitar a qualquer custo a crítica do coletivo que está inserido e consideram um grande perigo quando sua “popularidade” no grupo está em risco. Por isso, os adolescentes estão bastante expostos às influências de seus colegas.

Neste novo e mais complexo coletivo estudantil de adolescentes, os estudantes não possuem seus interesses e atividades limitados à aula, como acontecia no coletivo infantil. Os adolescentes são participantes ativos através do coletivo, fazendo intervenções, constituindo sua própria autonomia e tornando-se membros de várias organizações escolares e

extraescolares a partir de seus interesses. Essas mudanças ampliam e desenvolvem as relações sociais dos estudantes que começam a viver um coletivo multifacetado (BOZHOVICH, 1981). O coletivo estudantil é mais estabelecido uma vez que já possui experiências acumuladas das relações em grupo, possui exigências morais mais elevadas e uma opinião social formada. Além disso, Bozhovich (1981) ressalta que o bem-estar emocional dos adolescentes começa a ser determinado pela atitude e opinião de seus colegas. Isso significa que o coletivo estudantil atua diretamente na constituição da sua esfera moral, de suas opiniões, sentimentos e de sua personalidade.

Para as crianças menores, os “alunos modelos” possuem características de grande valor, porém, essas características de valor vão mudando conforme os anos escolares. Para os adolescentes, as características valorizadas são coragem, persistência, parceria e amizade. Essa mudança de sistemas de exigências e critérios transpassa os limites da atividade docente pois vem de experiências acumuladas das relações com o coletivo (BOZHOVICH, 1981). Caso os efeitos do coletivo operem como uma pressão, os valores, exigências e condutas morais serão assimilados como um mero formalismo, ou seja, sem uma verdadeira mudança, reflexão e ação na realidade. Visto isso, a escola possui uma grande responsabilidade na organização do coletivo estudantil.

Os adolescentes, dentro de seus coletivos, começam a formar um sistema próprio de normas, exigências e opiniões, de forma autônoma. Mesmo que adultos não concordem e castiguem os adolescentes por isso, eles são capazes de defender suas ideias e se direcionarem para a opinião de seus colegas. Mas ao mesmo tempo, esse sistema criado não é suficientemente estável, já que não se transformou ainda em uma concepção moral do mundo e pode mudar segundo a validação do coletivo estudantil (BOZHOVICH, 1981).

A opinião social só é formada em uma atividade coletiva que possibilita o surgimento de regras de conduta, exigências e valores para cada participante do coletivo. Os adolescentes aceitam essa opinião como própria, pois eles mesmos foram criadores desses valores e exigências e podem introduzi-los em suas vidas. Isso significa que o adolescente não é somente um objeto, mas sim um sujeito (BOZHOVICH, 1981). As condições mais importantes, segundo Bozhovich (1981), para a assimilação das exigências sociais é organizar a opinião social em uma atividade coletiva de forma com que todos os participantes encontrem objetivos importantes para eles nessa atividade. A autora ressalta que se não houver um sentido moral, a conduta seguindo as exigências sociais não possui uma alta durabilidade.

Ao compreendermos as relações do coletivo estudantil com a formação da personalidade, no próximo capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos da

pesquisa empírica, na qual foi feita uma avaliação dos impactos do coletivo estudantil das ocupações secundaristas na formação da personalidade de seus participantes.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio
Contemple o desenho fundo
Dessas minhas jovens rugas
Conquistadas a duras penas
Entre aventuras e fugas
Observe a face turva
O olhar tentado e atento
Se essas são marcas externas
Imagine as de dentro*

Elza Soares

Este capítulo possui o objetivo de explicar o percurso metodológico desta pesquisa e suas implicações teórico-práticas. Toda a dissertação está embasada na Psicologia Histórico-cultural, que possui como método de investigação o materialismo histórico-dialético. Sendo assim, o percurso metodológico e a análise de dados levam em consideração a concepção de realidade, de ser humano, de ciência e conhecimento advindos dessa abordagem. A pesquisa possui todo seu delineamento baseado no materialismo histórico-dialético, como explicado anteriormente, o qual possui métodos de investigações efetivos e legítimos cientificamente, fazendo com que a pesquisa não precise se apoiar nos métodos de abordagem qualitativa (MARTINS, 2001).

A partir dos pressupostos do marxismo, a pesquisa visa analisar os impactos da participação em coletivos estudantis para a formação da personalidade de modo a avançar os níveis descritivos sobre a personalidade e superar a compreensão aparente desse fenômeno. O materialismo histórico-dialético – metodologia base do pensamento marxista - permite uma forma de pesquisa que, mesmo tendo um objeto complexo e de difícil acesso como o psiquismo, visa a apreensão da processualidade do objeto e da essência do fenômeno (MARX, 2013; VYGOTSKI, 1995).

Isso significa que a pesquisa busca investigar aspectos do objeto de estudo que não se revelam na imediatez do fenômeno, mas que demanda uma busca pelas contradições internas e estruturais, que são essenciais para uma compreensão efetiva a respeito do fenômeno estudado (KOSIK, 1976). Como mostra Netto (2011, p. 22):

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

A partir da mediação do pensamento abstrato do pesquisador, o fenômeno é analisado em sua totalidade, buscando identificar seus processos, estrutura e contradições. O próprio Vygotski (1995) também afirma a necessidade de superar descrições nas análises científicas. Nesse caminho, iniciaremos o capítulo explicando resumidamente as principais bases do materialismo histórico-dialético, responsável por nortear o trabalho realizado desde a escolha do tema até as conclusões advindas da análise de dados. Posteriormente, explicaremos as estratégias investigativas utilizadas na pesquisa empírica.

3.1 Princípios do materialismo histórico-dialético na pesquisa

O método materialista histórico-dialético foi consolidado por Karl Marx (1818-1883), a partir da contribuição de outros pensadores, durante sua trajetória de pesquisa. O caráter material desse método parte da realidade que existe independentemente da nossa consciência. A existência do mundo objetivo antecede nossa consciência e podemos captá-lo por meio da nossa percepção e sentidos e representá-lo de forma subjetiva na consciência. O ser humano é capaz de conhecer a realidade material a partir de suas determinações e sobredeterminações concretas (MARX, 2013).

Além da compreensão sobre o mundo objetivo, é na realidade material que o ser humano consegue agir, transformando a natureza e, nesse processo, se transformando também. O processo de transformação da natureza é denominado por Marx (2004; 2013) de trabalho, conceito que, para o autor, não se resume nos empregos existentes na sociedade capitalista. Em seu aspecto ontológico, o trabalho universal é a atividade vital do ser humano, pela qual ele se relaciona com a natureza e com outros humanos, suprimindo suas necessidades. O trabalho implica na intencionalidade da ação humana, isto é, o indivíduo planeja sua ação a partir de uma finalidade, estabelecendo a práxis.

O trabalho, dessa forma, supera o caráter biológico do ser humano, é uma condição universal de humanização (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018). Em nosso momento histórico atual, há uma superação dos limites biológicos, pois o ser humano passa a ser regido por leis culturais, sendo dependente da história e de outros seres humanos para se apropriar da cultura e formar novas funções psíquicas (LEONTIEV, 1978). Em suma, a história

humana precisa ser incorporada na história individual de cada indivíduo que nasce, em um processo de humanização. Compreender o processo de humanização é fundamental para esta pesquisa que estuda a personalidade, uma formação psíquica histórica e exclusivamente humana. O desenvolvimento da personalidade permite ao ser humano agir na realidade de forma mediada e autônoma, não dependendo somente dos estímulos externos. Assim, podemos entender que a personalidade é uma expressão da humanização do ser humano.

Repensando o trabalho como categoria que se desdobra na transformação da realidade, é importante compreender que essa transformação se baseia nos processos de objetivação e apropriação. A objetivação é o nome dado ao processo de cristalizar um trabalho ou conhecimento humano em um produto, seja material ou intelectual. Ao se apropriar das objetivações, os seres humanos desenvolvem novas funções psíquicas, uma vez que as objetivações produzem novas necessidades (LEONTIEV, 2004). É por meio dos processos de objetivação e apropriação que a história é produzida.

A história é o resultado da organização da existência e vivência dos seres humanos ao decorrer do tempo. De acordo com Marx (2009), a organização da sociedade se estrutura sobre as relações sociais de produção, como por exemplo o feudalismo ou o capitalismo. Ambos os sistemas citados tiveram a organização política, científica e social baseadas na forma em que produziam. Estes exemplos demonstram que, conforme os seres humanos transformam as forças produtivas e o modo de produção, as outras relações sociais também são transformadas, devido a estrutura econômica da sociedade sustentar diversas estruturas políticas que consolidam uma determinada consciência social (MARX, 1983). Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) discutem, baseadas em Marx, que no processo de trabalho as relações de produção determinam o conteúdo da relação entre os homens. Como as relações sociais de produção são a base de todas as outras relações sociais da nossa sociedade, elas constituem o processo de humanização.

Marx (1983, p. 233) explica que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.” Nesse sentido, Marx (1983, p. 233) conclui que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.”. Vygotski (1995) segue neste raciocínio quando afirma que o desenvolvimento humano é fruto do desenvolvimento das relações sociais, visto que traça um curso direcionado às máximas potencialidades, determinadas pelas relações sociais.

Assim, os seres humanos se apropriam de objetivações constituídas ao longo da história, se transformando nesse processo, ao mesmo tempo que continuam transformando o percurso da história. É este movimento que caracteriza a historicidade do método (MARX,

2013). Por isso, a consciência humana nunca pode ser entendida isoladamente, mas sempre em relação com as condições materiais de cada ser humano, visto que são essas condições que vão garantir ou não o acesso à apropriação de objetificações humanas. Ao se apropriar de objetificações, o ser humano é capaz de desenvolver suas funções psicológicas e, conseqüentemente, sua estrutura de personalidade. Por isso, se faz necessária a compreensão da historicidade do método de Marx para a apreensão do fenômeno aqui estudado - a formação da personalidade. A consciência é uma das estruturas que integram o sistema da personalidade, que da mesma forma não pode ser investigado de forma externa às condições materiais dos participantes da pesquisa.

Na sociedade capitalista, o acesso das objetificações humanas não é igual a toda população. Caracterizado essencialmente pelo processo de mercantilização, o capitalismo organiza a sociedade dividida em duas classes: a classe dominante, detentora dos meios de produção; e a classe explorada, aquela que não detém os meios de produção e vende sua força de trabalho para sobreviver (MARX, 2013). A existência de duas classes distintas marca uma contradição interna do capitalismo, a luta de classes. A luta de classes se manifesta desde o início da sociedade capitalista pela busca de direitos dos trabalhadores, que são alienados das mercadorias produzidas, dos meios de produção e, conseqüentemente, são alienados do próprio gênero humano (MARX, 2004). Isso acontece porque ao deixar de ser um sujeito ativo em sua atividade de trabalho, isto é, sua atividade vital, o ser humano se aliena.

O potencial de transformação existente na realidade, descrito até então, revela outra característica da matéria: ela não é estática, posto que a realidade emerge da matéria em constante movimento. Por isso, compreender essa realidade exige que fenômenos pesquisados tenham a sua processualidade mantida, o que significa apreender o movimento deste fenômeno e sua historicidade (PASQUALINI, 2020). Este movimento só é possível captar por meio da lógica dialética, que admite suas contradições, negações e transformações (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018). A lógica dialética reconhece que os fenômenos e seus processos possuem contradições internas e que são atravessados por transformações e renovações constantes. Nesse sentido, o conhecimento, para ser objetivo, necessita considerar que os fenômenos são vinculados e interdependentes. Os fenômenos investigados não devem se resumir apenas em suas partes ou os aspectos isolados, nem somente na soma de suas partes.

Para a compreensão do movimento da realidade, a dialética singular-particular-universal é indispensável, principalmente na presente pesquisa que investiga a personalidade dos participantes, isto é, seu aspecto singular que não se isola das dimensões particulares e universais. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2001, p. 1) aponta a importância da investigação

de “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”. Com o objetivo de apreender as relações essenciais do objeto de estudo, Lukács defende a investigação das vinculações entre os aspectos singular, particular e universal, como um princípio do método materialista histórico-dialético (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Visando a compreensão desses aspectos, explicaremos a seguir a dimensão singular, particular e universal e seus nexos. Pasqualini e Martins (2015), fundamentadas em Lukács, explicam a singularidade como uma manifestação imediata e irrepetível de um fenômeno. Todos os eventos e fenômenos vivenciados pelos seres humanos acontecem de forma única, a qual é captada pela pessoa na sua imediatez. Portanto, a singularidade é compreendida no plano da aparência daquele fenômeno.

Para superar a aparência e apreender a essência, é necessário investigar as leis gerais responsáveis por reger certo fenômeno a partir de suas mediações e determinações. As leis gerais não se revelam no imediato, não conseguimos identificá-las apenas ao observar ou vivenciar um fenômeno, ou seja, é necessária uma abstração daquele fenômeno, por meio do pensamento, para captar aquilo de mais essencial que ele possui. Por exemplo, o proletariado vivencia de forma singular a sua atividade de trabalho no capitalismo. Cada uma dessas vivências é única, não acontece da mesma forma com outras pessoas. Porém, todas elas são regidas pelas leis essenciais do capitalismo, como a mercantilização, a luta de classes, a alienação etc. A vivência individual do trabalho não é o capitalismo em sua totalidade, mas ao mesmo tempo, é a expressão do capitalismo em uma condicionalidade. Isto posto, Pasqualini e Martins (2015, p. 364) demonstram como em “todo fenômeno singular contém em si determinações universais”, ou seja, “a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno”.

Nesse sentido, a presente pesquisa captou um fenômeno singular nas entrevistas com seus participantes e, durante a análise de dados, buscou encontrar a universalidade expressa no relato de cada participante. Martins (2001) se fundamenta na teoria marxiana para legitimar a investigação de um objeto como a personalidade a partir da singularidade, visto que é necessário a superação dos fenômenos singulares em sua imediatez para a apreensão do universal. A escolha do relato do participante como dado para a pesquisa será melhor explicada adiante.

É importante ressaltar que a universalidade não é definida como características comuns ou semelhanças entre quaisquer fenômenos, pois essa lógica permanece na descrição e aparência dos mesmos (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Por exemplo, se observarmos

somente o aparente do animal ornitorrinco, poderíamos perceber características como a presença de bico e desenvolvimento de seus fetos em ovos. Tais características são comumente relacionadas às aves, porém o ornitorrinco é um mamífero. Ao descrever um objeto de estudo e relacionar somente suas semelhanças aparentes, podemos cair em equívoco e não apreender a essência de fato daquele objeto. Além disso, outro destaque deve ser feito quanto às leis gerais, que constituem a universalidade, não serem estáticas. As leis gerais são leis históricas, logo, se transformam no próprio processo histórico (PASQUALINI, 2020).

O universal-singular pode ser interpretado como todo-parte, o que nos leva a compreender o singular como uma parte do todo, parte da universalidade. Contudo, em uma perspectiva materialista e dialética, a relação do todo com suas partes implica a existência de vínculos internos entre as partes e com o todo. Isso significa que, mesmo o singular sendo uma parte do todo, ele também possui aspectos do todo, uma vez que o “todo universal se realiza nas relações entre as partes singulares” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365). É por meio dessa relação dialética que o universal e o singular se articulam: coexistindo em um fenômeno em uma unidade contraditória. Nessa abordagem, a contradição não revela uma falha ou um defeito. A contradição é intrínseca ao fenômeno, ela propulsiona seu movimento (PASQUALINI, 2020).

Seguindo a lógica singular-particular-universal, Pasqualini e Martins (2015) apontam os aspectos particulares como uma ocorrência advinda da tensão inerente da relação singular-universal. Amparadas pelos estudos de Lukács, as autoras compreendem o particular como a mediação entre o singular e o universal, ou seja, as condições sob as quais a singularidade se estabelece e que fazem dela um fenômeno não universal. Contudo, também é por meio das particularidades que os aspectos universais se concretizam na singularidade (OLIVEIRA, 2001). Como já exemplificado, o trabalho individual de um sujeito da sociedade capitalista não é o sistema capitalista em sua totalidade, mas sim a expressão do sistema capitalista sob certas condições, isto é, sob certas particularidades: um indivíduo que possui um gênero, mora em um local, trabalha em determinada empresa, possui certas atividades etc. Nesse sentido, a particularidade articula os polos contrários da universalidade e da singularidade. Nas palavras de Oliveira (2001, p. 15), é o caráter de mediação que “estaria possibilitando a relação entre esses pólos opostos que, reciprocamente, se complementam, formando uma terceira coisa, a qual surge exatamente dessa relação recíproca entre os dois pólos.”

Nesta pesquisa, todos os participantes estão atravessados pela universalidade do gênero humano. Porém, o ser humano universal é apenas uma abstração e não existe na realidade se os seus aspectos singulares e particulares são ignorados. O mesmo acontece se selecionarmos

somente a singularidade dos participantes. Por isso, para a análise de suas singularidades, que nessa pesquisa corresponde ao relato individual da vivência irrepitível de cada participante, é necessário compreender a universalidade do gênero humano que contempla todos os participantes. Mesmo assim, o ser humano não é somente universal e singular, e sim universal, singular e particular. As particularidades de cada participante, como as condições da experiência individual de cada um, são fundamentais para a compreensão da sua singularidade. Em síntese, para apreender os processos da personalidade e da singularidade de cada um, os nexos entre o particular e o universal são indispensáveis.

A partir das mediações das particularidades, é possível perceber a expressão das determinações universais na singularidade (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Por isso, quanto maior o conhecimento das particularidades, a aproximação da singularidade à universalidade se torna mais acessível, a captação da concretização da universalidade na singularidade torna-se mais acessível (OLIVEIRA, 2001). Por exemplo, cada participante da pesquisa é único e singular, mas a condição de ser estudante secundarista em uma sociedade capitalista é igual para todos eles, visto que foi um critério para a participação na pesquisa. Ser estudante secundarista não é uma universalidade, mas, neste caso, o gênero humano sim, uma vez que possui leis que regem seu desenvolvimento e de suas partes singulares, ou seja, cada indivíduo singular. Desse modo,

(...) não existe um aluno igual a outro, pois a singularidade é única e irrepitível. Este é um fato. Não obstante, como também já colocado aqui, toda e cada singularidade é portadora de generalidades que a conectam e assemelham a todas as outras singularidades. Devemos considerar, entre outros aspectos, o modo de produção capitalista e seu atual estágio de desenvolvimento (ou degeneração) como condição que é partilhada pela esmagadora maioria dos seres humanos viventes hoje, e que representa determinação decisiva no processo de personalização. Na tensão entre singular e geral serão engendradas configurações particulares de personalidade, entendida aqui como processualidade que vai sofrendo essas determinações gerais e particulares da totalidade social (PASQUALINI, 2020, p. 11).

Cada participante terá aspectos particulares iguais ou diferentes, como a escola que estudou, sua classe social, seu gênero, sua cor etc. Cada uma dessas dimensões não deve ser investigada de forma isolada, mas sempre em conexão com as outras particularidades. De qualquer forma, a singularidade de cada um é única e se expressará com particularidades (iguais ou diferentes) da mesma universalidade. A singularidade está sempre condicionada pela particularidade, a qual materializa a universalidade em sua mediação (PASQUALINI;

MARTINS, 2015). Por isso, quanto mais captamos das particularidades, mais conseguimos aproximar a singularidade da universalidade.

A mediação da particularidade nos permite superar a singularidade imediata ou isolada, revelando na existência única e irrepetível dos indivíduos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Com isso, a singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 367-368).

Pasqualini e Martins (2015) reforçam o cuidado para não enxergar as particularidades como lineares e determinantes, já que diversas singularidades diferentes são constituídas por particularidades semelhantes. Das múltiplas determinações que sintetizam uma singularidade, devemos investigar quais são as determinações que expressam traços da universalidade, que são essenciais para a expressão singular daquele fenômeno. Nesta pesquisa, ao captar a singularidade imediata nos relatos dos participantes e abstrair por meio de pensamentos que investiguem os traços essenciais, podemos buscar determinações universais particularizadas na formação da personalidade de cada participante. Em suma:

O singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações - o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

3.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira consiste em uma etapa de investigação teórica e documental, composta por uma análise do contexto político que gerou as ocupações estudantis dos secundaristas, presente no primeiro capítulo da dissertação, e uma revisão de literatura das obras de Lídia Bozhovich para sistematizar suas contribuições sobre os coletivos estudantis e a formação da personalidade, apresentada no capítulo 2. A segunda etapa engloba uma pesquisa empírica exploratória desenvolvida a partir de entrevistas com participantes da ocupação secundarista de Bauru de forma individual. Para melhor compreensão dos processos metodológicos foi elaborado o quadro a seguir.

Quadro 2 - Etapas do procedimento metodológico da pesquisa

Etapa 1		Etapa 2	
Levantamento bibliográfico	Pesquisa teórica e documental	Entrevista com participantes da ocupação	Análise de dados
Desenvolvimento do projeto e elaboração da revisão de literatura	Estudo do contexto histórico educacional brasileiro; sistematização dos conhecimentos sobre coletivos estudantis e formação da personalidade de Bozhovich	Realização das entrevistas com cinco participantes da ocupação	Análise dos dados obtidos nas entrevistas e finalização da dissertação

Fonte: elaborado pela autora

A primeira etapa da pesquisa teórica foi feita a partir das obras traduzidas para o espanhol e inglês de Lúdia Bozhovich. Existem 10 obras da autora traduzidas para inglês ou espanhol, segundo Martínez (2015), as quais foram selecionadas com o critério de ter o conceito de personalidade como tema. Foi feita uma leitura analítica dessas obras utilizando-se das seguintes estratégias: a) leitura integral; b) fichamento; c) identificação das ideias-chaves; d) hierarquização das ideias; e) sintetização das ideias. A sintetização das ideias obtidas por meio das obras de Bozhovich estão expostas no segundo capítulo da dissertação.

Também na primeira etapa, uma pesquisa documental foi realizada para a compreensão do contexto histórico das ocupações secundaristas e da própria ocupação secundarista. Foi realizado um levantamento bibliográfico da literatura científica que discutia sobre as ocupações secundaristas, focando na cidade de Bauru. Também foi realizada uma investigação em jornais virtuais a respeito das notícias sobre as ocupações secundaristas de 2015, principalmente na cidade de Bauru. A partir dos dados coletados nessas pesquisas, houve uma investigação das leis e documentos mais citados, explicados no Capítulo 1 da dissertação.

Na segunda etapa, por meio de pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas com cinco ex-alunos participantes das ocupações secundaristas ocorrida em 2015, na cidade de Bauru, com o objetivo de investigar os impactos de um coletivo estudantil, no caso o movimento estudantil das ocupações secundaristas, na formação da personalidade, seguindo a perspectiva dos estudos teóricos realizados na primeira etapa. A forma com que a pesquisa de campo se estruturou e se realizou será descrita abaixo com o objetivo de deixar claro o percurso metodológico.

3.2.1 Local da pesquisa e participantes

Bauru é uma cidade localizada na região Centro-Oeste do interior paulista que possui bastante relevância pelo seu grande porte devido a sua população maior entre as cidades a seu redor. Bauru possui aproximadamente 380.000 habitantes e uma área cerca de 670.000 km² (IBGE, 2020).²³ É uma cidade urbanizada que é referência na região, ficando ao noroeste da capital São Paulo. Seu índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,801 (IBGE, 2010), tendo como salário médio dos trabalhadores formais 2,6 salários-mínimos (IBGE, 2020). Neste contexto econômico, Bauru possui 62 escolas estaduais, tendo no IDEB do Ensino Médio um número de 4.3.

A cidade de Bauru foi escolhida com os seguintes critérios: cidade em que a pós-graduação se localiza; cidade de médio porte no centro de São Paulo; e relevância das ocupações ocorridas na cidade. Os critérios de escolha dos participantes foram: ter estudado em Bauru e ter participado de forma ativa das ocupações.

Os participantes foram contatados por meio do auxílio de professores que apoiaram as ocupações; pelas redes sociais do movimento estudantil secundarista de Bauru e pelos próprios ocupantes que disponibilizaram o contato de seus colegas. Dos ocupantes procurados pela pesquisa, apenas cinco se disponibilizaram para a realização da entrevista. Os participantes da pesquisa constituíram uma amostragem acidental, isto é, foi escolhida de forma aleatória e voluntária.

Os cinco participantes estudavam em três escolas diferentes. A Escola 1 corresponde a uma escola estadual localizada em uma região mais periférica de Bauru, enquanto a Escola 2 corresponde a uma escola estadual pertencente a uma região mais central da cidade. Ambas foram ocupadas pelos estudantes secundaristas. A Escola 3 corresponde a uma escola técnica estadual que não foi ocupada, porém o participante que estudava nesta escola participou das ocupações em outras instituições como rede de apoio.

3.2.2 Cuidados éticos

Para os cuidados éticos da pesquisa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos participantes, todos maiores de idade. O termo pode ser encontrado nos anexos desta pesquisa. Os objetivos e finalidades da pesquisa foram explicados para todos os

²³ Mais informações sobre o município de Bauru podem ser encontradas no site do IBGE através do link: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/bauru/panorama>>. Acesso em 23 jun. 2022.

participantes para que eles escolhessem fazer parte ou não. O projeto também foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade, submetido via Plataforma Brasil (CAAE: 53999721.7.0000.5398).

Para respeitar o sigilo dos participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada um dos participantes. Além disso, suas escolas foram identificadas por números e não pelo nome, dificultando qualquer reconhecimento de terceiros.

3.2.3 Apreensão dos dados da realidade

Araújo e Moraes (2017) defendem o uso do termo “apreensão da realidade” ao invés de “coleta de dados”, pois compreendem o momento inicial de investigação da pesquisa como um período de captação de dados singulares e particulares que pode servir de ponto de partida para abstrações. Este caminho realizado no período de investigação possibilitaria apreender as dimensões singulares, particulares e universais existentes no fenômeno e em seus movimentos internos, o que significa apreender a realidade. Segundo as autoras, o período de apreensão do real pode abranger a coleta de dados, mas não se finda nela. A apreensão do real não se resume em isolar algum aspecto empírico, “coletando um dado”, pois ela inclui a ação de revelar o fenômeno investigado a partir de meios investigativos que sejam capazes de analisar este fenômeno. Em outras palavras, o caráter do objeto de estudo em si e sua forma de manifestação vão determinar os meios investigativos deste objeto.

Portanto, o momento de apreensão da realidade é um ponto de partida que se apresenta determinado pelos princípios teórico metodológicos que organizam a análise. Ao mesmo tempo, essa realidade apreendida em sua dimensão empírica e imediata passa a determinar as condições particulares a partir das quais o investigador poderá analisar o seu fenômeno de estudo e, com ele, sintetizar as relações essenciais e necessárias que constituem o seu objeto (ARAÚJO & MORAES, 2017, p. 59).

Nesse sentido, é necessário ressaltar também que nenhum meio investigativo é efetivo o suficiente para captar o processo do fenômeno e seus infinitos nexos e relações em movimento. Por isso, as autoras já sinalizam que a apreensão do real percorre um caminho de determinar alguma dimensão empírica de um fenômeno.

Para a apreensão do real, a entrevista individual foi escolhida como uma técnica de relato oral que possibilita a compreensão da vivência do participante nas ocupações secundaristas e, também, de seu histórico escolar. O relato oral revela o olhar do participante acerca de sua própria história, o que é relevante nesta pesquisa, uma vez que a estrutura da

personalidade (nosso objeto de estudo) implica em um nível de autopercepção sobre si mesmo como sujeito de sua própria história. Martins (2001) esclarece o valor de ter o participante como autor de sua narrativa, pois a forma que o indivíduo interpreta e lida com a própria história é revelada em seu relato, o que possibilita o acesso à manifestação de sua personalidade.

Além disso, no caso desta pesquisa, os participantes estão relatando sobre um evento que aconteceu sete anos antes da data da entrevista. Pela distância temporal da vivência para a entrevista, a memória e a reconstrução dos fatos (objetivos e subjetivos) narrados pelos participantes também revelam aspectos afetivos que foram relevantes em suas formações. Junto disso, a personalidade é constituída por estruturas como “visão de mundo”; “posição interna”; “autoconsciência”; “pensamentos de introspecção” e “autodefinição”, estruturas que demandam certo movimento do pensamento do indivíduo que é marcado por: tentativas de se compreender como sujeito de sua atividade e de compreender suas capacidades e posição social; desejo de ocupar uma posição em suas relações; compreensão do mundo e de sua realidade; percepção das próprias capacidades e outros movimentos. Estes movimentos se revelam no relato oral dos participantes sobre seu percurso escolar e sobre sua vivência nas ocupações, mas agora em uma nova posição sendo adultos e, teoricamente, com todas as estruturas de personalidade já desenvolvidas.

Martins (2001) sintetiza o movimento de compreensão do processo de formação da personalidade da seguinte forma:

A compreensão sobre a formação da personalidade fazendo uso desta técnica demanda a identificação dos dados objetivos que a própria representação subjetiva guarda, e ao mesmo tempo, a identificação da subjetividade expressa nos conteúdos objetivos relatados. Ao identificarmos as relações entre a “representação” e a “realidade representada”, ao apreendermos a realidade concreta através do reflexo psíquico desta realidade, superamos a singularidade deste processo de personalização particular, avançando em direção a um conhecimento objetivo (concreto) sobre o mesmo (MARTINS, 2001, p. 134).

Dos cinco participantes que aceitaram participar da pesquisa, quatro foram entrevistados de forma presencial na cidade de Bauru e uma foi realizada virtualmente via a plataforma *Google Meet* com um entrevistado que não reside mais na cidade. As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro semiestruturado, disponível no Apêndice A. Para a formulação do roteiro foi considerada as contribuições de Bozhovich ao explicar as próprias pesquisas e a forma de investigar a formação dos motivos e da personalidade de seus

participantes (BOZHOVICH, 1981; BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1972). Além disso, foi realizada inicialmente uma entrevista piloto com um participante do movimento estudantil universitário com o objetivo de avaliar o próprio roteiro da entrevista, não suas respostas. Assim, as perguntas focaram a compreensão da vivência do estudante durante a ocupação, a formação de motivos para a participação em um movimento estudantil, a investigação de seu histórico escolar e as estruturas psicológicas formadas nesse processo e na compreensão de seus valores e componentes afetivos.

Os roteiros buscaram identificar: a) qual a relação deles com a escola que estudava; b) quais foram suas vivências durante a participação no coletivo; c) quais eram suas necessidades e motivos do estudo e da participação nas ocupações; d) quais os vínculos afetivos existentes ali; e) como era sua conduta durante a ocupação; f) como ficou a relação com a escola após as ocupações; g) como é atualmente a relação com outros coletivos; h) quais valores adquiriu; i) qual a trajetória escolar em relação a outros coletivos; e j) qual a relação com coletivos fora da escola.

Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravadores com o consentimento dos participantes e transcritas para a análise de dados. Todas as gravações resultaram em aproximadamente 6 horas e 20 minutos de gravação, o que correspondeu a 107 páginas de transcrição.

Além disso, após o exame de qualificação, a banca sentiu necessidade de algumas informações extras a respeito do perfil de cada participante que não haviam sido investigadas na entrevista individual. Por isso, foi realizado um questionário virtual, que pode ser encontrado no Apêndice B, com questões fechadas sobre sua identificação de gênero; sua orientação sexual; sua identificação de cor/raça; com quem mora; renda familiar e a relação do poder de compra atual com o poder de compra da época da ocupação. O envio do questionário se deu através de mensagens de texto, forma de comunicação que já havia sido utilizada entre pesquisadora e participantes para marcar a entrevista. Todos os participantes responderam os questionários.

3.2.4 Perfil dos participantes

Como já mencionado, dos participantes que foram contatados, cinco deles aceitaram a realização da entrevista. Cada um deles recebeu um nome fictício para a exposição de seus perfis, sendo eles Emília; Maria; Henri; Paulo e Jean. Os participantes têm entre 21 e 23 anos e terão seus perfis e sua trajetória escolar explicados brevemente a seguir. O maior

aprofundamento da análise dos relatos dos participantes estará no próximo capítulo da dissertação.

Emília

Emília é uma mulher cis, branca e bissexual que atualmente possui 22 anos. Ela mora com sua família que possui uma renda mensal de até 9 salários-mínimos, tendo mais poder de compra atualmente do que no período das ocupações. Durante as ocupações de 2015, Emília estava com 14 anos e cursava seu 9º ano na Escola 1 em Bauru. Emília sempre teve uma relação de afetos positivos com a escola, pois desde que era bebê frequentava um Centro de Educação que sua avó fundou no bairro em que morava. Quando sua trajetória escolar se iniciou de fato, Emília gostava bastante da escola e se mantinha engajada nas atividades. Um dos momentos que vieram à memória de Emília enquanto falava sobre seu engajamento foi a sua formatura do Ensino Infantil, a qual foi oradora de sua turma. Esses aspectos se mantiveram durante o seu ensino fundamental, Emília era muito participativa em sala de aula e se descreve como sendo uma aluna questionadora. A participante relembrou que possuía facilidade nos estudos, principalmente quando se tratava das aulas de matemática, momento em que era responsabilizada por auxiliar outros alunos.

A boa relação com os colegas e professores permaneceu no ensino médio, período em que Emília era convidada pelos seus professores para participar de atividades extras porque os professores sabiam que, se Emília estivesse incluída, outros alunos também se motivariam a participar das atividades propostas. Seus pais sempre incentivaram seu estudo, mas não havia uma cobrança extrema para que ela tirasse boas notas.

Emília iniciou sua trajetória no movimento estudantil no mesmo ano das ocupações, em 2015, por influência de sua irmã mais velha que estava no ensino médio. Ambas participaram dos movimentos em apoio à greve dos professores no início de 2015 assim como das ocupações. Seus pais apoiaram a participação das duas no movimento estudantil. A participante já estava no coletivo que planejou a ocupação e descreve de forma clara os objetivos que possuíam na época. Emília compreende o momento da ocupação como muito difícil, de muito desgaste emocional, mas, ao mesmo tempo, muito bom, no qual pode aprender muito e fazer amigos. Inclusive, Emília continuou no movimento estudantil nos anos seguintes da ocupação, participou do grêmio estudantil e era vista como referência no movimento.

Sua vida escolar pós ocupação foi conturbada, havia muita pressão para os alunos ocupantes, o que gerou um desânimo em Emília, que mudou de escola no terceiro ano do ensino médio. Porém, Emília sentia-se muito pertencente à Escola 1 e retornou para dar continuidade

aos seus estudos. A partir da represália da direção escolar para o movimento estudantil, Emília se afastou do movimento, apresentando muitas vezes sentimento de culpa devido a sua ausência.

Atualmente, Emília está finalizando sua graduação em Pedagogia e leva a luta pela educação como um valor a ser seguido. Emília se envolveu excepcionalmente com o movimento estudantil de sua graduação, mas relata não ter mais disposição para encabeçar esses movimentos.

Maria

Maria é uma mulher cis, branca, heterossexual e possui 23 anos atualmente. A participante mora com sua família e recebe até um salário-mínimo por mês. Sua família possui um poder aquisitivo maior atualmente do que na época das ocupações. Durante o período das ocupações, Maria tinha 15 anos e cursava seu primeiro ano de Ensino Médio na Escola 2. Maria sempre teve um apreço muito grande pela escola, apesar de não conseguir acessar suas memórias do Ensino Infantil, além da sua formatura, momento em que foi oradora da turma. Já no Ensino Fundamental, sua trajetória foi marcada pelas amizades e pertencimento à escola, mas não pelo estudo. A família de Maria não cobrava que suas notas fossem altas, apenas incentivaram o estudo e deixavam a participante se organizar sozinha. As atividades pedagógicas só causavam interesse em Maria quando eram atividades diferentes, fora da sala de aula e que permitisse um movimento e autonomia maior. Mesmo assim, se descreve como engajada nas atividades escolares, pois se considera uma mulher “falante”, que “se expressa bem”.

A participante mudou para a Escola 2 um ano antes das ocupações, e sentiu que só conseguiu criar vínculos naquele espaço depois do movimento. Porém, ao mesmo tempo que este vínculo foi criado, o desinteresse pelo estudo aumentou significativamente, pois sofria muita retaliação e cobrança na escola.

Seu primeiro contato com o movimento estudantil foi nas Jornadas de Junho, em 2013, e logo que ingressou na Escola 2, em 2014, já começou a participar ativamente do movimento estudantil. Sua participação foi apoiada pelos seus familiares. Maria mostrou em seu relato bastante consciência dos objetivos da ocupação e pertencimento com o próprio movimento. Ao contar sobre a experiência de ocupar a escola, Maria revela afetos positivos em relação a esse período e sempre articula as vivências daquele momento com suas vivências atuais. Maria não trabalhava durante seu Ensino Médio, fazendo com que ela tivesse bastante disponibilidade de horários e fosse bem ativa no movimento. Dentro do movimento estudantil, Maria também

destacou alguns incômodos com a convivência intensa com os colegas e com os diferentes tratamentos de gênero que aconteciam. Depois das ocupações, Maria se sentiu muito desgastada e se afastou dos movimentos.

Atualmente, Maria está finalizando a graduação em Pedagogia e reflete que essa foi uma forma dela continuar lutando pela educação, mas desta vez como professora. Ela não participa de outros movimentos hoje em dia, porém, os valores da luta educacional se mostraram presentes em todo seu relato.

Henri

Henri é um homem cis, branco, homossexual que possui 24 anos atualmente. Ele mora com a família e possuem uma renda de até 6 salários-mínimos mensalmente, o que garante um poder aquisitivo maior do que no período das ocupações. Durante as ocupações, Henri estava com 16 anos e cursava o segundo ano do Ensino Médio na Escola 3, a qual não foi ocupada. Porém, Henri já estava em contato com movimentos políticos desde muito cedo, visto que na sua família havia pessoas militantes de partidos políticos. Assim, Henri já era do movimento estudantil e, quando soube das ocupações, decidiu participar como rede de apoio. Henri mostrou bastante consciência dos objetivos da ocupação e do próprio movimento estudantil. Ele começou a participar das ocupações por conta de amigos que estudavam na Escola 2, porém, quando outras escolas em Bauru estavam ocupadas, ele migrou para as que precisavam de mais rede de apoio.

O participante sempre teve uma relação boa com o estudo. Ele relata que sua mãe o ensinou a ler antes de entrar na escola. Quando estava no Ensino Infantil e adquiria um novo conhecimento, Henri se sentia muito bem. Todos os professores de sua escola de Educação Infantil mantinham relações próximas com ele. Porém, com os colegas sentia mais dificuldades, pois sofria muitas violências quando não correspondia com o estereótipo de gênero esperado socialmente para os meninos. Isso fez com que em sua trajetória escolar, até no Ensino Fundamental, Henri tivesse mais amigas femininas.

As violências sofridas por Henri não afetaram sua relação com o estudo. O participante conta que o Ensino Fundamental foi muito marcante por descobrir sobre o mundo e sobre ciência, fazendo que a escola fosse um ambiente muito especial para ele. Por conta do seu interesse em descobrir e pesquisar, os professores sempre gostavam muito dele, o que fazia Henri se sentir bem.

Já no seu Ensino Médio, Henri descreve a Escola 3 como “muito elitizada”, pois mesmo sendo estadual, era uma escola técnica com características diferentes das escolas estaduais

regulares. Por isso, seu núcleo de amigos era menor e não sentia abertura da escola para introduzir um movimento estudantil. Como Henri participou das ocupações em outras escolas no decorrer do seu segundo ano, obteve muitas faltas e nem todos os professores compreendiam seus motivos. Além disso, Henri estava passando por um tratamento de uma doença grave durante seu ensino médio, o que também levou a um afastamento da escola. Por conta das faltas, Henri foi convidado a se retirar da Escola 3 e mudou para outra escola em seu terceiro ano do Ensino Médio.

Henri relata sobre sua experiência nas ocupações com muitos afetos, tanto positivos quanto negativos. Por mais que ele tivesse interesse por assuntos políticos e tinha o movimento estudantil como principal compromisso naquele momento de vida, existia um medo constante da repressão policial para o grupo que de apoio fora da escola, e também, uma preocupação constante com sua saúde, já que enfrentava um quadro sério de adoecimento envolvendo um câncer. Por conta disso, sua mãe apresentava muitas preocupações durante as ocupações, mas como também compunha outros movimentos, conhecia adultos que estavam no grupo de apoio com Henri e acabavam ajudando em seu cuidado e observação.

Atualmente, Henri se encontra em um estado estável de saúde, porém entende que a doença pode retornar a qualquer momento, o que acaba interferindo em suas relações com os outros e consigo mesmo. No momento da entrevista, Henri já havia se graduado em Letras e estava trabalhando como professor. O participante relatou não ter se vinculado muito com o movimento estudantil universitário durante sua graduação, mas hoje em dia compõe outros grupos que atuam com artistas marginalizados.

Paulo

Paulo é um homem cis, preto, pansexual, com 24 anos atualmente. Ele mora com a família e juntos recebem até 3 salários-mínimos mensalmente, tendo um poder aquisitivo maior do que na época das ocupações. Durante as ocupações, Paulo tinha 16 anos e estava cursando seu segundo ano do Ensino Médio na Escola 2. Paulo sempre teve uma relação tranquila com a escola, porém, não consegue recordar muitos detalhes sobre a Educação Infantil, só lembra que gostava de realizar as atividades e encontrar seus amigos. Já no Ensino Fundamental, as relações com seus professores foram marcantes, principalmente pelos temas sobre negritude terem sido apresentados para ele. Até a quinta série, Paulo se considerava um bom aluno, porém depois disso percebeu que conseguiria passar de ano e cumprir com sua obrigação sem muita dedicação. Por isso, são as amizades que tiveram uma posição importante em sua trajetória escolar.

O participante começou a trabalhar com 13 anos e estudava no período noturno durante o Ensino Médio, fazendo com que ele percebesse o desinteresse dos alunos e professores em relação à atividade pedagógica. Por isso, Paulo só se dedicava para algumas matérias de interesse. Inclusive, uma das professoras que Paulo tinha naquele momento convocou seus pais para orientá-los a matricularem Paulo no período da manhã, pois via o potencial nele. Essa mudança de período aconteceu em seu terceiro ano, ou seja, depois das ocupações. Seus pais sempre incentivaram o estudo de Paulo, compreendendo o estudo como uma possibilidade de mudança de vida.

Como Paulo estudava no período noturno, ele não tinha contato direto com o movimento estudantil, mas tinha amizades que compunham o movimento. Foi através dessas amizades que o participante ficou sabendo sobre as ocupações e se interessou em compor junto. Mesmo trabalhando durante o dia, Paulo ia para a escola ocupada depois de seu turno e relata sobre as ocupações com muito apreço, se mostrando consciente dos objetivos que os mantinham ali. Sua família apoiou sua participação no movimento, mas não mostrava entender o significado das ocupações, segundo Paulo.

Foi durante as ocupações que Paulo conheceu as universidades públicas e desejou ocupar esse espaço. Por isso, no ano seguinte, atrelado à orientação da professora mencionada, Paulo mudou para o período da manhã e iniciou seus estudos em um cursinho popular. Além disso, Paulo continuou no movimento estudantil e em outros movimentos políticos da cidade. Atualmente, Paulo está finalizando sua graduação em Artes e, apesar de não participar do movimento estudantil universitário, participa de outros coletivos envolvendo arte e negritude.

Jean

Jean é um homem cis, pardo e heterossexual que atualmente possui 24 anos. Ele mora com sua família e possuem uma renda mensal de até 6 salários-mínimos, tendo mais poder de compra atualmente do que no período das ocupações. Durante as ocupações, Jean tinha 16 anos e estava cursando o segundo ano do Ensino Médio na Escola 2. O participante nunca teve uma relação afetiva com os estudos e com a escola. Na entrevista, Jean teve dificuldades de se lembrar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois a escola era vista apenas como uma obrigação que ele deveria cumprir. Por isso, a ida à escola estava muito atrelada a seus amigos. Apenas durante o ensino médio que Jean se aproximou dos professores e tinha alguns como referência.

Em seu primeiro ano, Jean começou a trabalhar e se frustrou com a rotina, fazendo com que essa experiência mudasse sua relação com o estudo. Seu pai é um líder religioso e sua mãe

faxineira, e incentivaram o estudo de Jean e enxergavam o estudo como uma forma de “ser alguém na vida”, conseguir melhorar sua qualidade de vida. Por isso, Jean saiu do trabalho e começou a realizar um curso técnico na Escola 3, a qual possuía uma estrutura totalmente diferente da Escola 2.

A percepção das diferentes realidades escolares foi um dos motivos que levou Jean a se engajar na luta pela educação nas ocupações secundaristas. Porém, esse motivo só se tornou consciente durante a entrevista desta pesquisa. Jean relatou que antes das ocupações não compreendia o papel do movimento estudantil e nem acreditava em seus impactos. Mas, por estar indignado com os diferentes níveis de educação de seus concorrentes do vestibular, decidiu se juntar à luta e foi seu primeiro contato direto com o movimento estudantil. Jean mostrou afetos positivos ao lembrar da ocupação e relata como uma experiência muito importante, na qual aprendeu bastante sobre o convívio coletivo e conseguiu fazer amigos apesar de ser introvertido.

Seus amigos de sala eram contra a ocupação, porém, isso não abalou sua participação no movimento e nem as ditas amizades. Jean relata que conseguia administrar o conflito de valores. Após as ocupações, Jean continuou no movimento estudantil por um tempo, mas no seu terceiro ano mudou para a Escola 3, buscando melhores condições de ensino, e acabou perdendo o contato com o movimento. Durante sua graduação, Jean participou por um breve período do movimento estudantil universitário, o qual descreve como sendo muito julgado pelos seus colegas de graduação. Novamente, Jean vivenciou o conflito de valores entre seus grupos.

Atualmente, Jean trabalha como programador e leva consigo valores que ele mesmo nomeou como “socialismo” e “igualdade”. Entretanto, hoje em dia não participa de nenhum coletivo político, apenas participa de grupos religiosos, nos quais os valores são, mais uma vez, conflitantes. Mesmo assim, Jean diz não se importar com a opinião dos outros e segue defendendo seus valores.

Para sintetizar os perfis dos participantes, o quadro a seguir contém as principais informações sobre cada participante:

Quadro 3 - Perfil dos participantes

Nome fictício	Idade	Escola que estudou	Função atual
Emília	21 anos	Escola 1	Graduação em pedagogia
Maria	22 anos	Escola 2	Graduação em pedagogia
Henri	23 anos	Escola 3	Professor
Paulo	23 anos	Escola 2	Graduação em artes visuais
Jean	23 anos	Escola 2	Engenheiro de computação

Fonte: elaborado pela autora

3.2.5 Movimento de análise

Para fins didáticos, separamos este tópico para pensar o movimento de análise após a realização das entrevistas. Neste momento, foram consideradas a revisão de literatura e transcrições das entrevistas. Todas as transcrições foram lidas e relidas em um percurso que será explicado neste item. A análise aprofundada dos impactos das ocupações e do envolvimento no movimento estudantil secundarista na formação da personalidade de jovens envolvidos será realizada no capítulo seguinte.

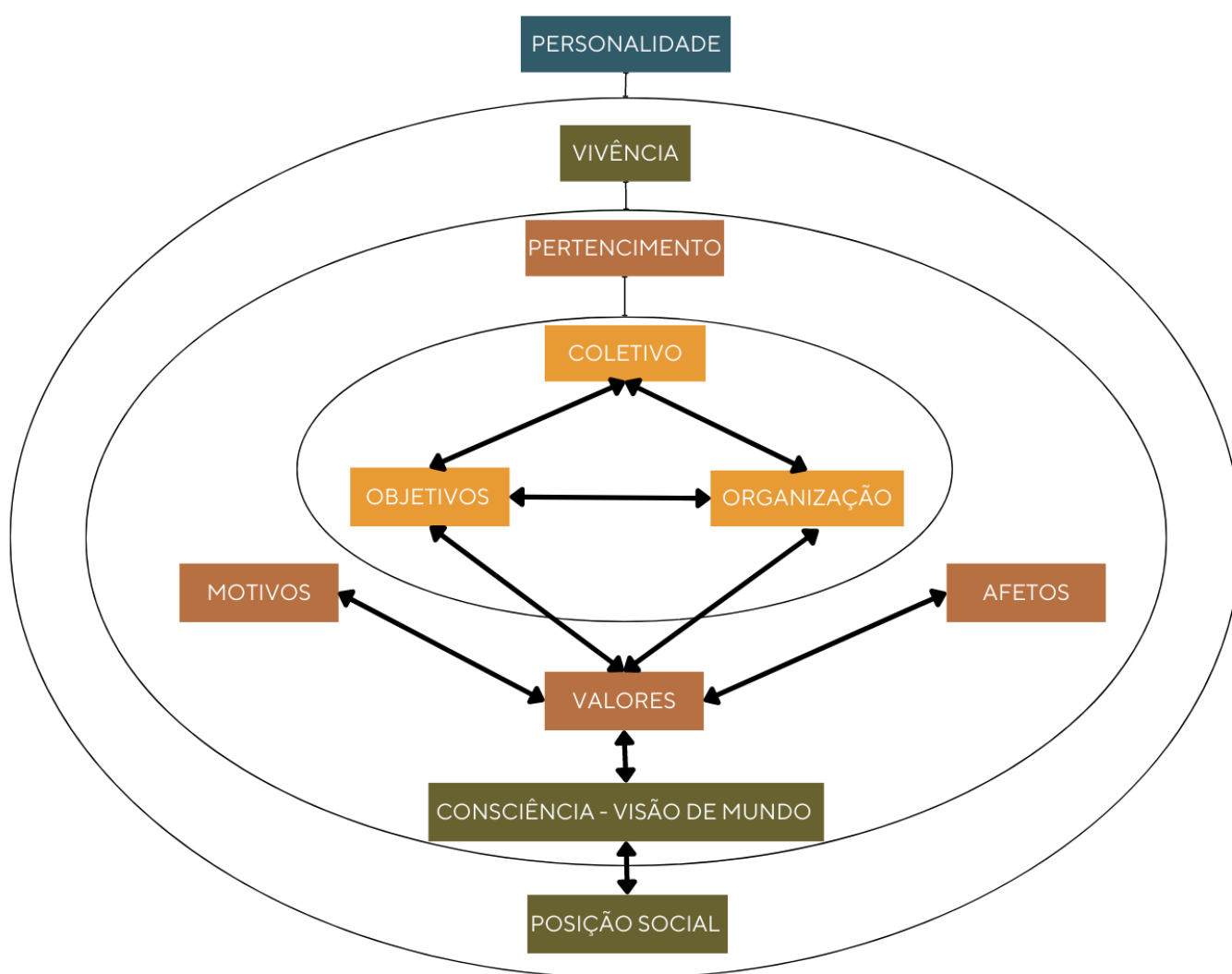
Os princípios do materialismo histórico-dialético fundamentam o movimento analítico e exigiram o estudo dos vínculos e articulações dos fenômenos, e não apenas sua descrição e organizações, como a lógica formal. Se o mundo objetivo está em movimento, em transformação e em diálogo com o indivíduo, uma análise apenas descritiva e que se prende à estaticidade e ao aparente do fenômeno não será o suficiente para entender o objeto de estudo em sua totalidade. Assim sendo, faz-se necessário destacar o papel do pesquisador neste movimento de buscar a essência do objeto de estudo.

Martins (2001) desmistifica a “neutralidade científica” tão estimada pela ciência positivista ao apontar o papel ativo do pesquisador. A partir do método utilizado, os fenômenos concretos são abstraídos pelo pensamento do pesquisador durante o processo de análise, momento em que o objeto de estudo é reproduzido e interpretado no pensamento buscando as relações essenciais deste objeto. Por isso, o papel do pesquisador é compreendido como ativo, sem estar distante da própria análise.

Sendo assim, para encontrar as categorias necessárias para responder à pergunta desta pesquisa, seguimos alguns passos que serão descritos. Primeiramente, foram realizadas leituras

das transcrições de entrevistas para encontrar temas citados pelos participantes. Em todas as entrevistas foram encontradas falas que abordam violência; objetivos da ocupação; sentimentos; reação da oposição; pertencimento; organização do coletivo; impactos da participação; motivos; autonomia; valores; características pessoais; adultos de referência; e posição social. Cada um desses temas foi registrado e suas frequências na entrevista foram contabilizadas. A partir dos temas que mais apareceram, realizamos um esquema que relacionasse e interligasse esses assuntos. O esquema foi construído baseado nos estudos teóricos realizados na primeira etapa da pesquisa. Apresentaremos o esquema e sua explicação a seguir:

Figura 2 - Primeiro movimento de análise das entrevistas



Fonte: elaborado pela autora.

Como as entrevistas investigam a vivência do estudante nas ocupações secundaristas, colocamos as categorias que envolviam as ocupações como centrais, sendo elas o próprio coletivo, seus objetivos e sua organização. Essas três categorias estão relacionadas uma vez que o coletivo só se configura como tal quando possui sua atividade e a atividade de seus membros organizadas em prol de um mesmo objetivo.

Os objetivos daquele coletivo e sua organização se manifestam como conteúdo e forma para o coletivo. Ou seja, lutar contra a reorganização escolar e a favor de uma educação de qualidade eram os objetivos dos estudantes secundaristas e se transformaram no conteúdo de suas manifestações, estudos, assembleias, discussões etc. A forma que esses conteúdos foram expressos no movimento é justamente a organização do coletivo, como as assembleias, as rodas de conversas, as oficinas etc. Por isso, os objetivos e organização foram relacionados com o conteúdo e a forma no sentido de serem uma unidade ao pensar em um coletivo.

Em vista disso, é possível observar que os objetivos e a organização do coletivo revelam os valores do coletivo. Isso porque ao organizar um grupo em forma de assembleia para discutir um conteúdo de reorganização escolar, certos valores são revelados, como por exemplo: a participação democrática, a definição de qualidade escolar que estão defendendo, a posição do estudante diante sua escola, entre outros. Muitas vezes, os valores não se apresentam de imediato na realidade, é necessário compreender a forma e o conteúdo para investigar como os valores são revelados naquele coletivo. Por exemplo, se o coletivo se organizasse verticalmente e hierarquicamente, não estaria defendendo os valores de uma participação democrática e nem de autonomia dos estudantes. Como iriam lutar contra a reorganização escolar, criticando o governo por não dar voz aos estudantes, se os estudantes não se organizassem de forma democrática? Assim, os objetivos e organização são sempre valorados.

Os valores defendidos pelo coletivo estão ligados aos motivos e afetos dos estudantes, os quais foram colocados como outras categorias que expressam os aspectos afetivos de nossas escolhas. Os estudantes, ao decidirem participar daquele coletivo, possuíam motivos, afetos e valores que convergiam com os valores (objetivos e organização) do próprio coletivo, ao mesmo tempo que, ao comporem o coletivo, seus valores e afetos compunham os objetivos e organização do coletivo. Por isso, a categoria de pertencimento foi colocada em ligação direta ao coletivo. É por conta dos afetos que o estudante se sente pertencente àquele coletivo.

A categoria de valor está ligada a uma outra categoria, nomeada como “consciência-visão de mundo”. Como na Psicologia histórico-cultural as dimensões afetiva e cognitiva são compreendidas como unidade, os valores constituem alguns dos componentes afetivos que vão

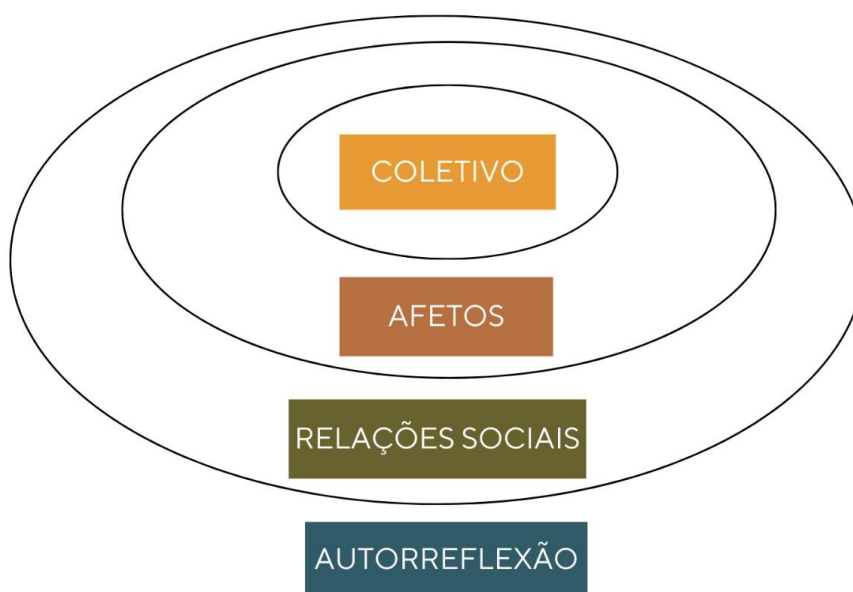
constituindo a consciência do estudante e transformando sua visão de mundo. A forma como o estudante enxerga sua realidade também implica em sua posição social e, consequentemente, na sua vivência, uma vez que a vivência é a unidade dos aspectos internos e externos.

A categoria mais externa do esquema foi a de personalidade. Ela está diretamente ligada à vivência, justamente pela vivência ser a unidade do interno/externo, enquanto a personalidade é um sistema interno que vai mediar a relação do indivíduo com sua realidade externa.

Este esquema foi construído em círculos para não trazer uma ideia de que cada conjunto de categorias divididos constituem uma sequência fixa. As relações entre eles não são estáticas e únicas, pois o coletivo impacta a personalidade e a personalidade, ao mesmo tempo, impacta o coletivo. Porém, o esquema é importante de ser representado em uma imagem fixa para a organização didática desta pesquisa.

Para organizar todos os dados existentes nas transcrições, as categorias do esquema anterior foram repensadas na intenção de sintetizá-las em menos categorias. Por isso, colocamos uma única categoria para cada esfera, de modo que abrangesse as demais categorias e as informações advindas dos relatos dos participantes que gostaríamos de destacar. Essas categorias se constituem como elementos mediadores para entender a relação personalidade-coletivo. Assim, refizemos o esquema de forma sintética:

Figura 3 - Categorias de análise



Fonte: elaborado pela autora.

As categorias relacionadas ao coletivo, seus objetivos e suas organizações foram sintetizadas em “coletivo”, uma vez os objetivos e organização estão vinculados ao próprio coletivo. Os valores, motivos, afetos e pertencimentos, foram sintetizados em “afetos” por todos eles terem essa esfera afetiva predominante. As estruturas da personalidade, como consciência, posição social e vivência, foram sintetizadas em “relações sociais”, pois percebemos nas transcrições como as relações sociais se sobressaem nos discursos e são constituintes das estruturas psicológicas.

A categoria da personalidade compreende todas as estruturas citadas e não é apreendida de forma tão imediata nos relatos dos participantes. Desse modo, optamos por nomear “autorreflexão” a categoria que engloba relatos dos participantes sobre suas características pessoais e reflexões sobre o próprio processo de desenvolvimento e sobre os impactos de sua participação nas ocupações para seu momento atual.

Chegamos, portanto, em quatro categorias centrais para apreender as informações contidas nas entrevistas: coletivo; afetos; relações sociais e autorreflexão. A partir dessas categorias, todas as transcrições foram relidas em um movimento de encontrar as falas que correspondiam com cada uma delas. Assim, cada uma dessas categorias auxiliou na organização dos dados para compreendermos os impactos da participação do coletivo estudantil na formação da personalidade. A análise dos dados em si está apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

OS IMPACTOS DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

*Quero ver quem sou
Ver se caibo em mim
Se não couber vou transbordar
E entrar pela orelha
Ser o meu lugar
Quero em mim morar*

Dandara Manoela

Este capítulo possui como objetivo sintetizar elementos essenciais para a apreensão dos impactos que a participação no coletivo estudantil gerou para a estrutura da personalidade do estudante e, dessa forma, contribuir para os estudos da personalidade na Psicologia Histórico-cultural. Como foi visto no capítulo anterior, cada participante possui uma trajetória de vida e uma vivência única do coletivo, composta por suas particularidades e condições. A partir dos relatos de cada vivência, este capítulo aponta as regularidades e diferenças na história de cada participante.

Seguindo as categorias citadas anteriormente (relações sociais; coletivo; afetos; e autorreflexão), nossa análise traz aspectos internos e externos da história de cada participante, incorporando a lógica singular-particular-universal, para buscar uma compreensão geral dos impactos do coletivo estudantil na personalidade. As categorias foram norteadoras da análise e da exposição do nosso objeto de estudo.

4.1 A escola e a formação da personalidade

Para uma análise da personalidade, é necessária a compreensão do fenômeno em sua totalidade e sua processualidade. Por isso, o primeiro tópico exposto conta com as informações dadas pelos participantes sobre a trajetória escolar de cada um, uma vez que a escola é um ambiente central na vida da criança. É por meio da escola, do conteúdo escolar de conhecimentos e da posição como escolar que muitas estruturas da personalidade são formadas. É válido destacar que a formação da personalidade não se resume à escola, sendo que a vida da criança em outros ambientes também constitui novas vivências que contribuem para o desenvolvimento da personalidade. Porém, como esta pesquisa estuda os impactos especificamente do coletivo estudantil, o foco de investigação das estruturas psíquicas da personalidade foi em direção ao percurso escolar.

Bozhovich (1981) afirma que a escola possui um caráter central por apresentar conhecimentos humanos que transformam a visão de mundo da criança e, além disso, a escola torna-se uma “obrigação de trabalho” da criança, ou seja, é na escola que a criança realiza sua atividade principal de estudo, que é acompanhada por tarefas, responsabilidades, formas de conduta e outros aspectos. Assim, ao iniciar seu percurso escolar, a vida da criança passa por uma grande transformação em relação à vida pré-escolar, pois a escola passa a dar sentido para suas atividades.

A escola passa a ser compreendida não apenas no seu papel intelectual de apropriação dos conhecimentos científicos, mas também em seu papel afetivo, de posicionar a criança em suas relações sociais de forma mais autônoma e relevante, pois possui uma atividade própria com deveres. A posição social da criança vai mudar também a sua posição interna (BOZHOVICH, 1981), pois serão produzidos na criança o desejo de realizar atividades socialmente importantes e ocupar essa nova posição mais “próxima” do mundo adulto, realizando o seu “trabalho”. Assim, muitas estruturas que constituem a personalidade são formadas e reestruturadas neste percurso, como a própria posição interna, a visão de mundo, a hierarquização de motivos mediados, entre outras.

A escola também é um espaço potente para a formação de coletivos. Primeiramente porque a própria atividade de estudo tem um caráter coletivo,²⁴ apresentando essa necessidade de estar com os colegas. Também, com o desenvolvimento psicológico da criança, o coletivo passa a ter uma grande importância para o sujeito, o qual sente a necessidade de ocupar um espaço entre o grupo de amigos e seguir suas opiniões, regras e valores (BOZHOVICH, 1981).

Porém, sabemos que no Brasil existem infâncias e adolescências diferentes, o que acarreta numa diversidade de posições e visões a respeito da escola pelas crianças. Nem sempre a escola é a centralidade da vida da criança. Diante disso, avaliamos a relação que cada participante possuía com a escola e com sua atividade de estudo, contextualizando suas condições particulares de vida, para uma melhor compreensão de sua participação no coletivo estudantil e da formação de sua personalidade.

A atividade de estudo é a principal atividade das crianças em idade escolar e é por meio dela que a criança organiza a apropriação dos conhecimentos humanos. A apropriação desses conhecimentos não acontece de forma quantitativa, ou seja, um acúmulo de novas informações. É de forma qualitativa que devemos compreender a apropriação dos conhecimentos escolares,

²⁴ A atividade de estudo é fundamentalmente coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Ao mesmo tempo, a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação.

pois os conteúdos aprendidos levam a uma reestruturação do próprio pensamento da criança que passa por novos processos (BOZHOVICH, 1981).

Para a atividade de estudo acontecer, é necessário que a criança tenha motivos que mobilizem sua atividade. Como a atividade humana é sempre polimotivada, ou seja, mobilizada por mais de um motivo, é possível identificar diversos impulsionadores da atividade de estudo. Nesse sentido, Bozhovich (1981) identifica alguns motivos durante seus anos de pesquisa. Primeiramente, a autora identifica uma necessidade cognitiva nas crianças, isto é, uma necessidade de satisfazer dúvidas sobre o funcionamento da sua realidade, a qual pode ser expressa nos inúmeros “porquês” questionados por algumas crianças em seu cotidiano. A autora também identifica a necessidade de conquistar uma posição nas suas relações sociais, a qual pode ser satisfeita através de seus estudos. Ambas as necessidades são compreendidas por Lídia Bozhovich como necessidades que motivam o desenvolvimento pois a atividade de estudo é vista como algo sério e importante para a criança. Porém, a autora cita outros mobilizadores para o estudo como as notas, material, recreio e outros motivos externos que aparecem na atividade de crianças que não possuem o estudo em si como meio de satisfação de suas necessidades.

Sabemos que no Brasil as realidades das nossas escolas são muito distintas se considerarmos sua localização no território nacional, seu tipo de gestão, se é pública ou privada e outras particularidades que vão definir o objetivo e as condições da educação proporcionada. Além disso, a atividade de estudo é vista de formas diferentes pelas famílias das crianças em idade escolar, visão que também vai diferenciar de acordo com a classe social e acesso cultural de cada família. Nesta pesquisa, estamos investigando estudantes de escolas públicas estaduais de Bauru que tiveram todo seu percurso escolar em escolas públicas, o que caracteriza a forma de organização do ensino recebido. Por isso, é importante entender como a atividade de estudo se desenvolve em nosso contexto, que é extremamente diferente da conjuntura dos autores soviéticos.

Os motivos que geram desenvolvimento do estudo podem ser observados na entrevista com o participante Henri: “*eu não sei se eu gostava muito da escola ou de ser o aluno nota 10 da escola*”. Essa fala expressa as duas necessidades citadas por Bozhovich: necessidades cognitivas e necessidades de ocupar uma posição social. O participante discorre sobre o apoio de seus professores e a sensação de ser o “*queridinho*” deles e, também, o apoio e incentivo da família em relação ao seu estudo, o que o coloca em uma posição desejada e satisfaz as necessidades presentes em sua posição interna. Junto disso, Henri também consegue avaliar suas necessidades cognitivas:

Eu sempre me vi nesse espaço [escola], sempre fui muito curioso, gostava de aprender e acho que o fundamental tem muito mais isso de aprender coisas novas do mundo né... Adorava ciências, adorava aprender sobre os animais, os continentes, então... Acho que o ensino fundamental foi de descobertas muito excitantes e que com certeza definiram minha relação com o estudo até hoje, de querer estudar, querer aprender sempre (Henri, excerto de entrevista).

É interessante perceber o entendimento do participante de como seu estudo foi se desenvolvendo ao longo de seu percurso escolar e universitário, gerando interesses permanentes, ou seja, interesses que envolvem necessidades impossíveis de serem satisfeitas por completo, pois sempre geram novas necessidades (BOZHOVICH, 2004c). O mesmo movimento de consolidação do estudo também é observado no relato de Emília, que lembra até hoje das atividades realizadas no início de seu Ensino Fundamental. Ela sentia-se “*parte da escola*” e “*engajada*”. A participante atribui a importância desse momento de seu percurso escolar às suas professoras, pois sente que foram marcantes, o que também está relacionado com a posição social ocupada. Emília relata com vários afetos agradáveis sobre os momentos em que professores aprovaram sua participação durante as aulas e até incentivaram essa atuação, pedindo que ela ajudasse seus colegas com dificuldades.

Porém, os outros três participantes tiveram vivências diferentes neste período escolar. Eles definem a sua relação com o estudo como “*obrigação*” e “*enchimento de saco*”, pois não compreendiam a importância e o sentido daquilo, mesmo com a família dos três incentivando o estudo. Nos três relatos, é visível como o coletivo de estudantes tornou-se motivo central da presença de cada um na escola, não o estudo. A memória dos participantes em relação à escola neste período trata majoritariamente das relações de amizade.

Paulo relata que ele ocupava a posição de um bom aluno até a quinta série, etapa em que ele se dedicava bastante para as suas tarefas de estudo, mantinha um bom desempenho e se sentia bem quando agradava seus professores. Entretanto, o participante conta como percebeu que ele não precisava dessa dedicação toda para passar de ano, o que gerou desânimo em relação ao estudo. Ademais, Paulo também percebia o descaso de muitos professores, gerando um maior desinteresse nele diante o estudo. Os professores que marcaram esse período para Paulo foram aqueles que trouxeram discussões sobre negritude, com as quais Paulo se identificou e se interessou. Por isso, após a quinta série, a escola para Paulo se limitava às relações de amizade.

Porém, dos três participantes que não relataram muito interesse em relação ao estudo, dois deles, Paulo e Jean, tiveram essa relação transformada no seu ensino médio. Bozhovich (1981) cita em suas pesquisas que, durante a adolescência, um dos principais motivos da atividade de estudo envolve a vida futura. O adolescente, que está mais consciente de suas habilidades, aptidões e posição social, organiza a estrutura de sua esfera motivacional diante da sua escolha de profissão. Assim, os motivos de sua atividade de estudo estão relacionados principalmente a esse momento de iniciar a vida profissional.

Contudo, na nossa realidade brasileira os contextos da adolescência são diferentes. Muitos alunos de escola pública já trabalham antes de terminarem o ensino médio, pois necessitam complementar ou constituir a renda familiar. Este é o caso justamente de Jean e Paulo, que trabalham desde o primeiro ano do ensino médio e desde o ensino fundamental, respectivamente. Inclusive, Paulo relata a dificuldade de se engajar no estudo durante o ensino médio pois estudava a noite, em uma turma que a maioria dos estudantes também eram trabalhadores, ou seja, estavam ali em seu “terceiro turno” do dia muitas vezes, o que levava a um desinteresse geral dos estudantes e também dos próprios professores.

Eu lembro que assim no primeiro ano que eu comecei a trabalhar e estudar ao mesmo tempo eu não me esforçava tanto na escola. Apesar de também não ter muito incentivo, nas aulas do período noturno, os professores, a maioria já tinha desistido assim sabe? (Paulo, excerto de entrevista).

Para esses estudantes, pode ser difícil que a motivação para o estudo esteja apenas em uma escolha de profissão, pois eles já estão compondo o mercado de trabalho e a escolha por aquela ocupação foi condicionada pelas possibilidades de trabalho existentes na sua realidade. A maioria das ocupações referem-se a trabalhos não formais, sem quaisquer garantias ou estabilidade. Porém, compreendemos que há sim possibilidades de escolha para esses estudantes, mas que nem sempre são apresentadas a eles como uma possibilidade real. A ocupação permitiu que esses estudantes se deparassem com a potência do conhecimento pela primeira vez. A relação com o estudo de Paulo e de Jean mudou quando eles conseguiram compreender possibilidades de trabalho diferentes das que estavam sendo oferecidas para eles e, mais do que isso, conseguiram se enxergar nessas possibilidades. A partir da história de vida desses estudantes, a reação após a ocupação foi de se apropriar desse conhecimento que estava sendo negado até então:

Um ponto chave nisso tudo foi entender o que era um vestibular, como funcionava o ENEM. A partir do momento que eu entendi como funcionava o

ENEM eu sabia que eu tinha que estudar para o Enem, e aí que eu fui ver todo prejuízo que eu tinha tido, né? Nesse tempo que eu não me dediquei ou não tinha como me dedicar tanto aos estudos, né? (Paulo, excerto de entrevista).

Assim, comecei a trabalhar num supermercado, aí é comecei a ficar... Toda profissão é digna assim né... mas eu fiquei “puts, sou um cara novo, é isso que vou querer pro resto da minha vida? Ficar em um supermercado? O ensino ali, a educação, acho que pode mudar minha vida né? (sic)” E a partir dali do primeiro ano que comecei a trabalhar, que eu comecei a ter uma outra visão do ensino médio né... Aí a partir do primeiro ano eu comecei a estudar e tal... Aí comecei a estudar, pegar pesado no estudo assim (Jean, excerto de entrevista).

É fundamental destacar que Paulo e Jean são os únicos participantes da pesquisa que se identificam como não brancos. Não podemos analisar a atividade de estudo escolar brasileira sem compreender como a negritude e o racismo se expressam no ambiente escolar. O racismo é uma violência estrutural da nossa sociedade, o que evidentemente permeia as instituições escolares. O racismo materializa-se de forma objetiva, por meio das políticas públicas que prejudicam minorias sociais, assim como de forma subjetiva, a partir de discursos alienados que naturalizam as desigualdades sociais (ALMEIDA, 2018). Além da dificuldade de acesso e permanência em ambientes educacionais de qualidade, a população preta também é afetada pelo epistemicídio ocorrido na educação como um todo, desde os currículos escolares, práticas pedagógicas, organização de aula e da gestão escolar, o que implica em uma construção de conhecimento partindo de uma única ótica ocidental e eurocêntrica (COUTINHO et al., 2021).

Mesmo Paulo relatando o seu acesso a conteúdos sobre negritude em sua vida escolar, a relação com a escola de Paulo e Jean já era atravessada pelo trabalho antes dos dois começarem de fato a trabalhar. Isso porque, ambos relatam como o incentivo familiar para o estudo sempre esteve vinculado com alcançar melhores condições de vida por meio de um emprego que exigisse estudo. Paulo e Jean relembram episódios em que foram trabalhar com seus pais e tiveram reflexões sobre a relação entre trabalho e estudo.

E aí uma vez eu estava num período de muito querendo faltar da escola, né? Não querendo ir. Aí o meu pai me levou pra trabalhar com ele. Ele pegou assim... Tinha que abrir uma valeta de uns quatro metros. Aí ele jogou a enxada na minha mão e falou: “abre aí pra mim, essa valeta.” Aí eu comecei, né? Eu não tirei isso daqui de terra de um metro quadrado, já estava com a mão tudo cheio de bolha, cansado. Enfim, foi tipo assim, muito difícil pra mim abrir um quadradinho de terra. Aí ele no fim do dia ele me pagou o dinheiro que ele pagaria pra uma pessoa ajudar ele, né? E falou agora você sabe o que eu tenho que fazer pra ganhar o meu dinheiro? Você quer trabalhar assim? Você quer trabalhar abrindo valetas como eu? Se você quer

ser encanador como eu? Então você não estuda. Agora se você quiser um emprego que você não precise fazer esse tipo de coisa, você vai na escola, você vai estudar, você vai atrás de ser alguém na vida, porque se você ficar nessa de eu não quero ir pra escola, eu quero faltar, quer... você vai... Você vai ser que nem eu. Tipo assim, ele não coloca isso de um ponto de vista que degrada a profissão dele. Mas não é o que ele quer pro filho dele, sabe? (Paulo, excerto de entrevista).

E minha família rotulava muito essa questão, “você tem que estudar para ser alguém, ter uma profissão boa, ganhar bem né, ter seus objetivos, não só sonhar e sim realizar né...” Meu pai e minha mãe sempre falava isso para mim, tipo... Minha mãe é doméstica, ela me levava para o patrão dela, lá na casa do patrão dela, ele tinha os filhos lá também né, a gente brincava, assim... Eu via, ele é médico né... Aí eu via né? A casa lá era muito diferente da minha, eu morava, até uns dois anos atrás num apartamento que o governo forneceu ali, sabe? E tipo “caramba”, era uma outra visão que eu tive quando era criança né... “Nossa, caraca né... Por que eu não tenho isso em casa né?” E minha mãe sempre colocava... “É possível você ter isso, mas você tem que estudar” tipo... E o que a pessoa tem ali, foi porque ela correu atrás né... Aí nessa questão aí que meu pai, minha mãe sempre falava para mim, sabe? E eu acredito que tipo... Que no final, o que eles falaram para mim quando era criança me influenciou muito ali... Para o que eu sou hoje né... E acredito que foi essa questão do incentivo aí que meu pai, minha mãe dava... “Você quer aquilo ali? Mas não vai vir de graça, tem que correr atrás!” Assim, sabe? Que meu pai e minha mãe tentaram influenciar na questão educacional (Jean, excerto de entrevista).

Assim, é possível verificar que as diferentes condições de vida de cada participante levaram a diferentes atividades de estudo. Isso significa que as estruturas que compõem a personalidade e que são desenvolvidas mediante a atividade de estudo podem se desenvolver de forma bem distinta em cada sujeito. A visão de mundo dos participantes que desenvolveram o interesse pelo estudo desde o início de sua trajetória escolar é diferente da visão de mundo dos participantes que foram desenvolver esse interesse mais tarde, principalmente pelos atravessamentos de classe e raça. A posição interna desses participantes também é outra, visto que a posição social que se encontram é diferente. Os cinco participantes da entrevista apresentam frustrações sobre a escola, mas lidam com essa frustração de forma diferente, visto que as necessidades e afetos em torno da posição interna são desenvolvidos a partir da história de vida, a qual apresenta desigualdades e potencialidades diferentes quando pensamos no recorte da racialidade no processo de desenvolvimento. Dessa forma, a escolha profissional para os estudantes não brancos transforma-se em um grande mobilizador para o estudo, fazendo com que eles desejassem aproveitar ao máximo possível o tempo na escola para conseguir entrar na universidade.

Podemos perceber também que o interesse pelo estudo associado a um desejo de ascensão social carrega, na maioria das vezes, valores meritocráticos que desconsideram qualquer particularidade da vida do sujeito, sinalizando apenas a necessidade do esforço para garantir um avanço econômico. Os valores da meritocracia estão presentes na ideologia neoliberal reproduzida pela família, escolas, estudantes, muitas vezes de forma não consciente. Mesmo que os discursos neoliberais atinjam todos os estudantes, aqueles com um menor nível socioeconômico terão uma experiência diferente em relação a esses discursos, pois as limitações do esforço aparecerão de uma forma mais visível.

Bozhovich (1981) ressalta em seus estudos a importância do pensamento teórico e abstrato para a formação da personalidade, pois a abstração é essencial na formação da concepção de mundo e de seu sistema de valores e motivos. Como o desenvolvimento dessas estruturas psicológicas ocorre sem que a gente consiga afirmar que todos os estudantes brasileiros estão desenvolvendo o pensamento teórico, uma vez que não são todos os estudantes brasileiros que desenvolvem a atividade de estudo? Ainda existe uma lacuna de pesquisas e de políticas públicas que respondam e solucionem questionamentos dessa natureza. Também não é a intenção da presente pesquisa responder porquê, mas sim identificar que a formação da personalidade dos estudantes brasileiros varia muito de acordo com as condições que estão inseridos.

Para investigarmos os impactos do coletivo estudantil na personalidade, já precisamos pressupor que o nível do desenvolvimento da personalidade de cada participante do coletivo é bem diferente um do outro, mesmo que todos eles sejam estudantes da mesma escola. Os primeiros indícios dessa diferença de nível de desenvolvimento são as diferentes atividades de estudo existentes nas escolas. Atividades de estudos desigual e diferencialmente realizadas resultarão em níveis de desenvolvimento de personalidade diferentes. Deste modo, juntamente com a investigação da atividade de estudo, é necessário entender a relação dos sujeitos com o ambiente escolar.

4.1.1 A relação dos participantes com a escola

A partir do entendimento das diferentes relações com o estudo construídas ao longo do percurso escolar de cada estudante, podemos observar também as relações que os participantes construíram com o ambiente escolar e como isso afeta a atividade de estudo e seu desenvolvimento. Como já citado, a relação com a escola não se resume apenas ao conhecimento adquirido, mas também às relações sociais que envolvem o ambiente escolar: estudante-professores; estudante-colegas; estudante-família; estudante-funcionários. Todas

essas relações são importantes para a constituição da posição social em que este estudante é inserido e, consequentemente, da sua posição interna. Ao relacionarmos a relação com a escola e a atividade de estudo dos participantes da pesquisa, podemos visualizar um recorte das infinitas relações possíveis.

Emília é uma estudante que sempre teve uma boa relação com o ambiente escolar. A participante frequenta esse ambiente desde muito nova, pois a própria família era responsável por um Centro Educacional. Esse fato revela como a escola esteve sempre ligada aos sentimentos positivos da participante, a qual criou memórias afetivamente carregadas nesses espaços. A própria família de Emília já trazia uma valoração positiva para a escola e para o estudo, incentivando a leitura, escrita e tarefas com exemplos dentro de casa. Além disso, Emília tem uma irmã dois anos mais velha que sempre a acompanhou nas atividades escolares e incentivou essa relação positiva, pois era tida como modelo muitas vezes.

Esse incentivo familiar fez com que Emília desenvolvesse o desejo pelo estudo desde muito nova, o que auxiliou a constituição de sua esfera motivacional em relação a essa dimensão de sua vida. Ela relata que sempre cultivou boas relações com os colegas, tendo uma posição de liderança no coletivo constituído em sua sala de aula. Essa posição era validada pelos professores em diversas situações relatadas pela participante, como ser oradora da turma ou ser convocada pelos professores para realizar atividades e chamar outros colegas. A própria Emília se descreve como presente no ambiente escolar, engajada, questionadora e pertencente à escola.

Henri é outro entrevistado que apresenta ter uma boa relação com a escola e com o estudo desde pequeno. Sua mãe sempre o incentivou no estudo e a posição de ser um bom aluno para sua família e para seus professores trazia sentimentos muito positivos para Henri. Porém, a boa relação com a escola estava muito atrelada ao estudo, pois Henri vivenciou numerosas situações de violência por causa de sua sexualidade que se expressava na infância como uma quebra de padrões de gênero. Nesse sentido, Henri se descreveu como um menino sensível, quieto, tímido, que gostava de “*ser paparicado*” e que não se interessava pelas brincadeiras predominantes entre os outros meninos, como jogar bola.

Mesmo nessa situação, Henri vivenciou todas as violências e aprendeu a se defender. O participante relata momentos marcantes em que foi violentado e tomou consciência de que a gestão escolar não o defenderia sempre, então, aprendeu a utilizar algumas ferramentas para se proteger no ambiente escolar, como a aliança com grupos com os quais se sentia seguro, o aproveitamento de sua própria companhia, comunicação com os adultos a respeito dessas

violências, entre outras. Por isso, a escola é definida por Henri como um “*espaço que poderia matar minha curiosidade*”, estando bem relacionada com a necessidade cognitiva.

Maria não apresentou de forma evidente em seus relatos sua relação com o estudo, porém deixou claro como o interesse pelo estudo surgia em situações de ensino nas quais o formato da atividade pedagógica era diferente do comum, como por exemplo atividades fora da sala de aula, situações que ela possuía maior autonomia de criação e atividades coletivas. Maria relata uma relação agradável com a escola desde pequena, afirmando que sempre gostou de ir para a escola, principalmente por conta das relações de amizade e relações de romance que foram surgindo quando era mais velha. Além disso, o acolhimento dos professores se mostrou algo marcante para Maria, principalmente durante o divórcio de seus pais. Maria descreve a escola como seu “*refúgio*”, um “*espaço dela*”, que mesmo com o desinteresse no estudo em si, Maria se enxergava como uma estudante engajada pois gostava de se envolver nas atividades coletivas, destacando como momentos marcantes a sua formatura, em que foi oradora, e momentos em que os professores pediam para que ela auxiliasse algum colega.

Já para Paulo, apesar de sua relação com o estudo contar com momentos de mais ou menos engajamento, a relação com a escola sempre foi positiva. A sua visão sobre a escola sempre esteve bastante relacionada com o coletivo de estudantes e sentia intensamente a necessidade de ocupar uma posição nesse coletivo. Por isso, Paulo estava sempre em contato com seus amigos, tendo maior memória de situações que envolviam suas amizades. Além disso, Paulo relata sua conduta para conseguir ocupar uma posição que considerava interessante no coletivo, como por exemplo passar cola para outros grupos de amigos para manter boas relações ou andar na escola com suas irmãs mais velhas que pertenciam a outros grupos.

Para Jean, a experiência é bem diferente dos outros participantes. A escola sempre foi vista como um ambiente desinteressante e chato, desde criança. O participante relata como, desde o início da sua vida de estudante, a escola era entendida como uma obrigação a ser cumprida. Em um primeiro momento, o estudo parecia não ter sentido algum para Jean, que explica que não conseguia compreender a importância daqueles conhecimentos. Por mais que entrevistado tenha trazido as amizades como a única parte que gostava da escola, mesmo assim, não conseguiu acessar muitas memórias de suas vivências, as quais aparentam ter um caráter afetivo mais negativo. No ensino médio, ao decidir prestar vestibular, o estudo ganha um sentido e transforma-se na atividade central que Jean realizava na escola. Inclusive, Jean mudou de escola em seu último ano do ensino médio, mostrando que o interesse para se apropriar dos conhecimentos era maior do que o interesse nas amizades que mantinha na outra escola.

Focamos em descrever a relação individual de cada participante neste primeiro momento para que a contextualização de suas histórias deixe as particularidades e singularidades evidentes. Em outras palavras, podemos visualizar a partir dos relatos como cada participante construiu uma relação única com a escola e com o estudo. Essas diferenças existem por conta de aspectos internos e externos. Como aspectos externos, não podemos ignorar as particularidades, visto que é por meio delas que entendemos a singularidade de cada sujeito. Como particularidades, podemos pressupor como a influência e modelo da família de cada um constitui também os valores que a criança irá atribuir para seu estudo. Como exemplos destacamos: a família de Emília e Henri, que a partir dos relatos, se mostraram como modelos, pois seus pais liam bastante; a mãe de Henri que o ensinou a ler; a irmã mais velha de Emília que aparentou ser um grande modelo, entre outros aspectos.

Também podemos perceber como para Maria e Emília as boas relações com professores e amigos apareceram em seus relatos de forma clara, principalmente em situações similares, ser oradora da turma quando criança e ser atribuída como “ajudante” pelos professores. Mesmo as duas possuindo uma relação diferente com o estudo em si, as situações escolares apresentam semelhanças, as quais podem ser associadas com a socialização de mulheres. É esperado que pessoas do gênero feminino sejam responsáveis logo cedo, característica utilizada por muitos professores no momento de escolher “ajudantes” ou tarefas de responsabilidade como ser oradora da formatura infantil. Esses estereótipos de gênero atravessam as duas participantes de forma aparentemente parecida.

Da mesma forma, os estereótipos de gênero atravessam Henri, mas de uma forma extremamente violenta. Por não corresponder a esses estereótipos, Henri foi excluído de grupos masculinos e não conseguiu desenvolver laços da forma com que os outros meninos desenvolviam. Isso afetou toda a sua relação com o coletivo de alunos e com a escola em si, pois logo percebeu que a posição em que ele era colocado pelos adultos por ser um excelente aluno - o que trazia sentimentos positivos - não era a mesma posição de quando sofria violências, já que não poderia contar com a escola para estar se sentindo completamente seguro ali.

Todas essas particularidades são importantes de serem descritas para que o movimento de análise apreenda a singularidade desses participantes de forma não isolada. Todas essas condições atravessam a formação da personalidade e, para uma análise que não se limita na aparência do fenômeno, devemos considerá-las como constituintes da subjetividade de cada indivíduo, não apenas como uma influência.

4.1.2 A relação dos participantes com a escola pós-ocupação

O período de ocupação foi um momento de reestruturação da relação entre os participantes e a escola. As ocupações em Bauru duraram aproximadamente um mês e possibilitaram muitas vivências para os secundaristas. Os participantes da pesquisa relatam vivências desde o planejamento das ocupações, que não poderiam acontecer dentro das escolas por conta da repressão existente por parte da direção. Por isso, reuniões eram marcadas em espaços públicos da cidade, como praças, para que tivessem autonomia e liberdade de organização. Esse primeiro movimento já implica em uma relação de proibição e punitivismo com a escola, pois naquele espaço não era permitido uma discussão política.

Porém, a sensação de que aquele local não contemplava as suas necessidades de organização mudou a partir do momento em que ocuparam a escola. O instante de entrar na escola e ocupar foi citado como um ponto marcante por todos os participantes, menos Henri que não era estudante das escolas ocupadas e sim rede de apoio, ou seja, não estava inserido no momento de ocupar. Para Paulo, o momento foi um choque, pois acabou se atrasando no dia e dormindo até mais tarde, sendo acordado por sua mãe quando a Escola 2 apareceu na televisão. Paulo conta que o susto aconteceu porque não estava participando dos planejamentos da ocupação, já que estudava no período noturno e não era próximo do movimento estudantil. Então, quando foi convidado a participar não tinha clareza da proporção que seria, imaginando que fosse apenas uma manifestação ao redor da escola. Ao perceber o que significava de fato a ocupação, Paulo se animou bastante para participar e ocupar aquele espaço também.

Nos relatos de Maria, Emília e Jean, podemos ver a similaridade entre as sensações descritas por eles: um conjunto de ânimo e medo. Os três, mesmo sendo de duas escolas diferentes, contam que fecharam os portões e puderam observar a reação da comunidade ao redor da escola, dos alunos, professores e direção chegando. Os três relataram pensamentos como *“conseguimos, e agora? O que vamos fazer?”*, que expressa essa sensação de felicidade e ânimo por terem cumprido com os objetivos iniciais de ocupar a escola, assim como o receio em relação às consequências daquele ato e da reação da oposição. Todos os participantes relatam que antes da ocupação, alguns professores que já estavam ativos na luta a favor da educação por meio de greves e manifestações acompanharam a movimentação dos estudantes e alertaram sobre os riscos de uma ação deste nível quando as primeiras ocupações na cidade de São Paulo começaram acontecer. Então, os estudantes bauruenses já estavam acompanhando a repressão policial, governamental e midiática que estavam acontecendo com as primeiras escolas paulistas ocupadas em 2015. Por isso o receio e medo estava presente na fala dos participantes.

Mesmo diante da repressão, a ocupação seguiu transformando a relação dos estudantes com o ambiente escolar. Eram os próprios estudantes que estavam comandando e organizando aquele local, invertendo a ordem de submissão que estavam sujeitos até então. Os estudantes organizaram o local, onde cada um ia dormir, como seria a alimentação, como seriam organizados itens de higiene e outros materiais necessários que estavam disponíveis ou não etc. Os estudantes também se organizaram em tarefas: quem era responsável por limpar, cozinhar, fazer ronda, conversar com a mídia, conversar com outros estudantes, conversar com os profissionais da educação, realizar atividades de aprendizagem como oficinas, aulas e debates. Ou seja, os próprios estudantes passaram a ter uma relação totalmente ativa com o ambiente escolar, como podemos ver no relato de Maria:

Antes das ocupações eu não tinha conseguido criar vínculo com a escola. Fazia um ano e meio que eu estava lá, eu tinha alguns amigos próximos assim, mas eu não tinha assim... criado um vínculo com o colégio, tanto que quando a gente ocupou, tinha muitos lugares que eu nem tinha ido e a escola nem é tão grande assim, mas eu não tinha acesso. Tinha um laboratório no qual eu nunca tinha ido, um monte de coisa lá, a sala de artes que era trancada, então eu não tinha vínculo com o colégio (Maria, excerto da entrevista).

Entretanto, a relação positiva de autonomia e pertencimento com o colégio cessou junto com o fim das ocupações. Não somente cessou como retrocedeu, pois os estudantes participantes da ocupação passaram a ser perseguidos pela direção, professores, funcionários e outros colegas que eram contra o movimento realizado. Os estudantes contam que essa perseguição se manifestava nas notas atribuídas pelos professores em avaliações, funcionários que não olhavam para os ocupantes e até mesmo outros estudantes cobrando dos ocupantes uma postura de aluno exemplar, com a justificativa que eles discursavam sobre a defesa da educação.

A escola era muito triste, a escola tinha muita repressão, os professores tiravam média minha, alguns professores que não concordavam por eu estar na ocupação, as pessoas me cobravam para ser politicamente correta, então eu não poderia fazer nada que eles não considerassem correto porque senão já estavam "mas você não é do movimento estudantil?" Era uma cobrança e foi muito difícil, tanto que no terceiro ano eu mal ia pra escola, porque era um ambiente pesado pra mim (Maria, excerto de entrevista).

Essa perseguição aos manifestantes foi percebida em todas as escolas ocupadas de Bauru, dado que essa perseguição vinha da própria diretoria de ensino,²⁵ que entrou com ação judicial contra os estudantes, alegando destruição do espaço público. O discurso de destruição de patrimônio não é uma estratégia nova da oposição para deslegitimar o movimento de estudantes, pois a mídia retrata os manifestantes como “bagunceiros”, “rebeldes” e “vândalos”. Porém, nenhuma dessas características eram assumidas pelos ocupantes, os quais estavam vivenciando uma relação positiva com a escola durante as ocupações, como já citado.

Falam que a gente comeu muito bem na escola e que a escola ficou mais limpa do que sempre. Porque a gente realmente queria limpar e manter um ambiente bom, porque a gente estava fazendo bem para gente e para a escola, bem para os estudantes. Não era nada para destruir a escola, a gente queria deixar isso presente no dia a dia e para depois que a gente desocupasse também, então a gente limpou coisas da escola que eram de anos, a gente não sujou nada, a gente deixou mais limpo do que estava (Maria, excerto de entrevista).

Mesmo assim, o discurso vindo da oposição e incitado pela diretoria de ensino fez com que os ocupantes secundaristas passassem de uma relação de autonomia e cuidado com a escola para uma relação de exclusão, julgamento e desânimo. Uma vivência bastante significativa que representa essa transformação da relação com a escola é a pintura das paredes escolares. Os cinco entrevistados relataram que, durante as ocupações, as paredes das escolas foram pintadas pelos próprios estudantes ou por oficinas de *grafitti* que ocorreram naquele momento. A pintura de parede foi muito significativa para demarcar a autonomia e pertencimento do estudante no ambiente escolar, pois eles estavam personalizando a escola. Com o fim das ocupações, todas as escolas pintaram as paredes personalizadas com uma cor neutra, causando um incômodo nos estudantes que foi relatado nas cinco entrevistas.

O que me doía era o espaço, a gente ria o dia inteiro, escutava música o dia inteiro e aí de repente me vi sentada numa sala, virada para o professor, todo mundo quieto, aquela escola um silêncio tipo, gente, a gente em sei lá, 40, 50 alunos, a gente fazia um barulho, aquela escola com sei lá quantas pessoas têm, acho que umas 800 pessoas, era um silêncio. E aí, quando... a gente tinha feito várias pinturas bonitas e eles pintaram. Então assim, a escola era silenciosa, a escola era triste, era cinza. Então o espaço me doeu mais (Maria, excerto de entrevista).

²⁵ É importante destacar que o movimento de perseguição não foi exclusivo de Bauru. Como discutido no primeiro capítulo, a postura do governo nacional e estadual era de desmotivação da luta estudantil.

A origem da dor sentida pelos participantes era consciente, pois em seus relatos, eles alegaram perceber que somente as paredes personalizadas foram pintadas, mesmo que existissem outras paredes que necessitavam de manutenção. Porém, as direções das escolas não assumiram que a pintura foi para apagar a manifestação dos estudantes, justificando que a pintura teria acontecido mesmo sem as ocupações.

A nova relação com a escola, evidentemente, afetou o estudo dos participantes. A escola tornou-se desinteressante para esses estudantes, pois eles vivenciaram um momento de aprendizagem com sentido para o coletivo, que possibilitava a satisfação da necessidade de autonomia do adolescente e que tinha relação com suas ações. Ao retornar para a escola, o conteúdo e a forma do ensino não faziam mais sentido para esses estudantes, o que foi agravado pela reação violenta da oposição e pela destruição intencional das marcas físicas que a ocupação deixou na escola.

Eu não queria fazer parte desse jogo aluno cala boca e professor fala, o que é muito característico da Escola 3 e que eu vi que não poderia ser assim, então acho que me desinteressei pelo espaço da escola depois das ocupações por ver que muitas vezes não favorece o conhecimento, né? Eu sabia muitas coisas, mas ninguém na Escola 3 dava a mínima pra isso e eu era um mau aluno no último ano, pela visão deles, mas foi um ano que eu aprendi muito sobre muitas coisas (Henri, excerto de entrevista).

Essa fala de Henri demonstra como a relação com o ambiente escolar afeta a atividade de estudo. A atividade de estudo exige que o estudante seja sujeito de sua própria atividade, que ele organize suas tarefas e que seja realizada de forma coletiva. Durante as ocupações, essas propriedades da atividade de estudo foram vivenciadas pelos estudantes, mesmo que em um ambiente educativo não formal. Ao retornar para a educação formal e autoritária, aquela atividade não satisfazia a necessidade dos estudantes, fazendo com que seus motivos fossem enfraquecidos. Henri expressa a consciência de seu processo de aprendizagem durante as ocupações, porém a escola em que estudava não reconhecia essa mesma aprendizagem, apenas o avaliava como um mau aluno, pois teve muitas faltas durante o período em que atuou na rede de apoio nas ocupações. Esse mesmo movimento aconteceu também com Maria, que relatou um grande incômodo de vivenciar uma lógica autoritária em um ambiente que antes se sentia tão livre e autônoma.

Por outro lado, o estudo de alguns estudantes foi afetado no sentido de pressioná-los a serem bons estudantes. Emília menciona algumas frases que ouvia em contextos cotidianos na escola como “Ah! Você ocupou a escola e você está aí conversando.”. Isso fazia com que

Emília se pressionasse, ela relata que *“tinha que fazer jus, então eu tinha que ser uma aluna muito boa”*. É evidente que sob essas condições o estudo não consegue se desenvolver de forma agradável. Emília explicou em sua entrevista que passou por um grande desânimo em relação ao estudo, período no qual até mudou de escola.

As estruturas de personalidade são alteradas a partir das novas vivências elaboradas em relação à escola e ao estudo após a ocupação. Somos capazes de perceber como os estudantes que possuíam uma boa relação com o estudo desenvolveram um total desinteresse. Isso porque a vivência com o coletivo estudantil proporcionou uma nova concepção de educação, de escola e de estudo. Isso levou a assimilação e transformação de valores e motivos, transformando assim a estrutura de personalidade desses estudantes. A percepção desses estudantes sobre a própria atividade e ações foi transformada pela vivência no coletivo. Ao mesmo tempo, os estudantes que antes estavam desinteressados pelo estudo, passaram a se interessar. A ocupação ampliou o olhar desses estudantes para o ambiente escolar, visto agora como um local possível de ocupar, seja fisicamente nas manifestações ou intelectualmente nas aulas.

Esses dados nos revelam as diferenças do contexto educacional brasileiro para o contexto educacional soviético, em que Bozhovich capta a realidade dos estudantes adolescentes. Como já dito, a autora compreende em suas pesquisas que a atividade de estudo dos adolescentes se vincula com o planejamento de seu futuro profissional. Entretanto, o contexto analisado até aqui é diferente, pois estamos investigando um cenário no qual a própria instituição escolar está negligenciando e boicotando a atividade de estudo dos adolescentes por divergências políticas e valorativas. Os estudantes não se reconhecem mais no ambiente escolar. Essa diferença de contexto proporciona outras formas de desenvolvimento ou de estagnação da personalidade. Assim, precisamos investigar também as particularidades do coletivo estudantil das ocupações para compreender suas potencialidades de desenvolvimento da personalidade.

4.2 O coletivo estudantil e seus impactos afetivos

Como já apresentado nesta pesquisa, o coletivo não se resume a um agrupamento de pessoas, pois ele envolve os vínculos dos seus participantes e um objetivo comum consciente que oriente suas ações. Assim, o objetivo da ocupação é fundamental para analisarmos o coletivo estudantil, pois ele estrutura o planejamento, as ações, sua organização, enfim, o objetivo estrutura o próprio coletivo.

Todos os entrevistados se mostraram bastante conscientes a respeito do objetivo principal da ocupação: a revogação da reorganização que aconteceria nas escolas estaduais.

Isso nos revela como os adolescentes sabiam sobre suas ações e escolhas naquele momento. A ocupação secundarista foi, para muitos dos participantes, o primeiro ou mais íntimo contato com o movimento estudantil, contato que não foi esvaziado de sentido, pois é a consciência do objetivo que preenche suas ações com finalidade.

E a gente estava visando uma coisa que era bem pra gente, pra outros estudantes também. Ninguém quer ocupar pra ficar dentro de uma escola, morando em uma escola, né? Todo mundo tem família, tinha o que fazer, a gente estava pensando no nosso futuro que era contra a reforma do ensino médio (Emília, excerto de entrevista).

Porém, percebemos a partir dos relatos, que não eram todos os alunos ocupantes que faziam parte daquele coletivo secundarista. Durante o período de ocupação, todos os estudantes tinham permissão do movimento para entrar na escola, mas nem todos que entraram se apropriaram daqueles objetivos e se engajaram na luta, o que não significa que esses estudantes eram oposição ou contra o movimento da ocupação, mas sim que não se posicionaram enquanto coletivo e no coletivo. Podemos observar a diferença nos seguintes relatos:

Não era todo mundo que estava ali, eu tenho essa consciência né, não era todo mundo que estava ali pelo mesmo propósito. Era... uns iam lá... não pra zuar né, mas tipo assim, brincar, jogar bola, iam lá para passar o tempo sabe? Não por causa de um propósito (Jean, excerto de entrevista).

Tinha muita gente que tava de fato ali pra zuar, pra compor mesmo, de uma forma mais... brincando mesmo (Henri, excerto de entrevista).

Essas falas expressam bem a diferença do coletivo e do agrupamento. Ser parte do coletivo envolve ter uma finalidade em suas ações. Tanto no discurso de Jean e Henri, quanto no de Emília, percebemos que fazer parte do coletivo da ocupação não era “ocupar por ocupar”, ou “morar na escola”, mas sim ocupar aquele espaço de pertencimento em prol de reivindicar seus direitos. Quando os objetivos do coletivo são apropriados, o participante cria a necessidade de ocupar uma posição nesse coletivo, de se encarregar de funções e tarefas com a intencionalidade de cumprir com os objetivos coletivos.

Os entrevistados relatam que a brincadeira era uma atividade presente no cotidiano de todas as escolas, pois os adolescentes sentiram a necessidade de entretenimento em uma rotina de muita luta, responsabilidades e desgastes. Por isso, eram organizadas noites de filmes, brincadeiras, jogos, eventos culturais e outras práticas que pudessem satisfazer as necessidades lúdicas e afetivas de todos os adolescentes. Contudo, nos casos citados por Jean e Henri, é visto

que os ocupantes que não faziam parte do coletivo não realizavam as atividades lúdicas como um momento do seu período de ocupação, mas sim como o próprio fim de estar lá. Estar ocupando a escola com finalidade de luta e com finalidade de divertimento os coloca em relações qualitativamente diferentes com a ocupação em si. Em suas falas, Emília deixa claro como a ocupação não se resumia em momentos de diversão, era uma luta intencional: *“precisamos fazer, a gente não pode voltar atrás, a gente vai ter que ficar até o final, não dá pra desocupar a escola só porque a gente cansou, a gente tem que conseguir o que está lutando.”* (excerto de entrevista).

Assim, compreendemos que o objetivo e finalidade do coletivo fornecem conteúdo ao próprio coletivo. Isso significa que a anulação da reorganização escolar era o conteúdo que estruturava todo o coletivo e seus atos como debates, assembleias, reuniões, oficinas, entre outros. Enquanto o conteúdo do coletivo é associado com seus objetivos, a sua forma revela a sua organização. Ou seja, a divisão de tarefas, tomada de decisões, assembleias, toda a organização é a forma daquele coletivo que deve sempre ser entendida em unidade com o conteúdo. A unidade forma-conteúdo sempre acomoda valores, expressos na seguinte fala:

A gente falava que era uma linha horizontal porque todo mundo tinha o mesmo conhecimento, a gente estudava pra todo mundo ter o mesmo conhecimento, a mesma propriedade de fala, poder de falar com qualquer pessoa que quisesse, poder falar no portão, poder dar entrevista, poder falar em outra escola, falar na nossa escola, pra todo mundo ser horizontal, igual. O motivo da gente estudar bastante também era isso (Emília, excerto de entrevista).

A horizontalidade destacada por Emília representa os valores daquele coletivo que defendia uma educação de qualidade para todos, uma gestão democrática para que os alunos também fossem ouvidos, o acesso ao ambiente escolar. Por assumirem essas defesas, o próprio coletivo as colocou como princípios norteadores e se estruturou de acordo com esses valores, construindo um ambiente democrático e participativo. Construir um espaço democrático e horizontal não significa um espaço desorganizado por não existir um “líder”. O coletivo também é composto por tarefas e funções diferentes, mesmo que não sejam organizadas hierarquicamente. Bozhovich (1981), baseada em Makarenko, explica que o coletivo não possui posições iguais, compreendendo que cada posição demanda certas tarefas sociais, habilidades e disposições diferentes, o que gera no coletivo um sistema de dependência no qual cada participante ocupa uma posição.

Foi de muito apoio um com o outro, a gente criou uma confiança um no outro, e isso tornou mais fácil. Saber que um ia fazer a comida, que alguém ia limpar e manter nosso ambiente bom. A gente ia evitar briga, a gente ia fazer assembleia se tivesse alguma coisa dando errado, ou dando certo. Então esses eram os momentos fáceis, a parte da confiança (Emília, excerto de entrevista).

É importante destacar como esses valores e formas de organização não são intrínsecos a qualquer coletivo. Emília aponta o estudo como uma ferramenta para que a horizontalidade fosse possível, pois todos deveriam estudar para que todos pudessem participar, além de que quanto mais estudo, melhor conseguiram se organizar seguindo seus valores. É comum que seja aprendido a viver e se organizar somente de forma hierárquica durante a vida escolar na sociedade capitalista, por isso, construir um coletivo seguindo outra lógica necessita de conhecimento.

O estudo trazido por Maria em seu relato refere-se à análise do próprio decreto de reorganização escolar, das garantias e direitos que possuíam enquanto estudantes e de outros temas que eram importantes para a luta estudantil, mas que não apareciam no dia a dia da sala de aula. Paulo relata os momentos de estudo, formais ou não, como seus preferidos na ocupação. Isso porque havia momentos de estudo formal, no qual os estudantes se organizavam em assembleia para discussão e aprendizagem, mas também os momentos informais nos quais os professores orientaram e auxiliaram os ocupantes.

Lembro que perguntava coisas, termos básicos, sei lá: o que é capitalismo? Por exemplo... coisas que eu não tinha aprendido. E aí sabe, eu fui aprendendo essas coisinhas assim, essas aulas que não tinha enquanto a gente estava em aula eu tinha na ocupação, para mim isso foi o mais gostoso de se estar lá nessas atividades que foram propostas (Paulo, excerto de entrevista).

Maria também cita o quão enriquecedoras e formativas foram as atividades e conversas com o grupo de apoio na ocupação. Ela relata o mesmo episódio no qual os professores estavam explicando o que significava ser “*de esquerda*” ou “*de direita*” politicamente, pois os ataques vindo da mídia sempre os rotularam com esses títulos, com valorações pejorativas.

Assim, a partir de conceitos e informações assimiladas, os estudantes conseguiam elaborar os valores daquele coletivo nas suas reivindicações e nas práticas do dia a dia. Bozhovich (1981) descreve que ao ocupar uma posição no coletivo, o estudante precisa submeter-se às regras do coletivo, isto é, aos seus valores, que quais vão se tornando os próprios valores do adolescente. Nos momentos formativos da ocupação, não eram todos os estudantes

que compunham as ocupações que estavam presentes. Nas entrevistas, é possível perceber que era somente o coletivo de adolescentes engajados com os objetivos da ocupação que preenchiam os espaços de discussão política, que segundo Jean, *“era mais o núcleo nosso ali mesmo”* (excerto de entrevista), nessas discussões. Ou seja, aqueles que não ocupavam de fato uma posição no coletivo, não participavam dos momentos potenciais para a apropriação dos valores daquele coletivo.

Nessa diferenciação entre coletivo (nomeado de núcleo por Jean) e agrupamento, podemos considerar um fator sobre o coletivo que apareceu em todos os relatos dos participantes: o pertencimento. Bozhovich (1981) explica o desejo do adolescente encontrar uma posição no coletivo, ou seja, a posição não é composta somente por dimensões intelectuais e práticas das tarefas e funções que exercem no coletivo. A posição tem seu aspecto afetivo intensamente revelado pelo desejo de ocupar aquela posição e pelos afetos que surgem dela, como o pertencimento.

A gente encabeçou aquilo né, o movimento estudantil era nosso o dia a dia, a gente pensava só em movimento estudantil, nossas amizades eram dentro do movimento estudantil, nossas conversas, tudo que a gente fazia era pro movimento, então virou uma coisa de cotidiano mesmo, isso faz parte da minha vida agora e é uma obrigação que eu tenho que cumprir (Henri, excerto de entrevista).

Podemos perceber que os participantes se sentiam pertencentes aquele coletivo, o que transformava sua esfera motivacional. O pertencimento fazia com que os estudantes escolhessem as ações envolvendo o coletivo como prioridades. Por exemplo, Emília conta que após as ocupações a relação com a escola estava bastante desgastada como foi citado. Por isso, sentiu a necessidade de mudar de escola, mas o pertencimento fez com que suas escolhas fossem repensadas: *“no último ano eu dei uma desanimada, tanto que eu troquei de escola e depois eu voltei pra lá porque eu falei “não, eu sou daqui mesmo, eu não consigo sair daqui.”*” (excerto de entrevista).

Assim, podemos interpretar o pertencimento como uma compreensão dos objetivos e ações do coletivo junto com uma identificação afetiva com aquele coletivo (MESQUITA, 2020b). É a partir dessa junção da esfera cognitiva com afetiva que uma conduta engajada e ativa é vista dentro do coletivo. As duas esferas são internamente conectadas, constituindo-se como uma unidade que mobiliza o desenvolvimento. Por isso, o pertencimento é uma categoria chave na compreensão da participação e do envolvimento do estudante em um coletivo e nos impactos dessa participação em sua singularidade.

A identificação afetiva e a compreensão das ideias do coletivo ocorrem de acordo com as estruturas psicológicas e história de vida de cada participante, que apresentará determinadas necessidades (ou não) de ocupar uma posição naquele coletivo. A identificação afetiva pode estar relacionada com o quanto aquele coletivo satisfaz suas necessidades, que possuem componentes afetivos dominantes. Bozhovich (1981) traz a necessidade como fator determinante da intensidade da vivência de um sujeito. Nesse sentido, podemos supor que se a história de vida e de desenvolvimento psicológico de um sujeito gera necessidades de ocupar uma posição em um coletivo e este sujeito encontra um coletivo com o qual se identifica afetivamente e satisfaça suas necessidades, possuindo uma boa compreensão de suas ações e objetivos, o sujeito terá uma vivência mais intensa nesse coletivo, o que acarretará maiores impactos em sua personalidade. Em suma, quanto mais pertencente o indivíduo é aquele coletivo, mais transformado pelo coletivo ele é.

O participante da pesquisa que menos apresentou falas sobre o pertencimento foi Jean. A única fala de Jean que aparentou um pertencimento foi quando se referiu ao coletivo como “nosso núcleo”. Fora isso, ele comenta desde o início que era muito introvertido, exemplificando que enquanto todos os ocupantes dormiam nas salas de aula, ele era o único que dormia na sala dos professores, pois queria dormir sozinho. Porém, não podemos afirmar que ele não se sentia pertencente ao coletivo, visto que mesmo dormindo sozinho, permaneceu na ocupação até o fim.

Jean pareceu apresentar bastante identificação afetiva com o coletivo. Em todos os seus relatos e memórias, fala sobre o período das ocupações com muitas emoções positivas, além de mostrar entusiasmo e disposição para a participação desta pesquisa. Os afetos constituem nossas emoções e sensações e, ao longo de nossa história, se complexifica com a cultura humana. Os afetos e necessidades emocionais são bases que originam valores por meio de sua conceitualização, segundo Mesquita (2020a). O autor discute que a partir da, ou seja, a partir da linguagem, os afetos passam a possuir uma existência social mais complexa, fazendo com que o sujeito estabeleça novas conexões psicológicas. Assim, o sujeito consegue significar aqueles afetos por meio da linguagem para formar valores. Nas palavras de Mesquita (2020a, p. 380), “os valores são, sob esse enfoque, posições emocionais que vão ganhando contornos lógicos e vão se transformando em juízos propriamente ditos.”.

Esses juízos continuam se complexificando e se desenvolvendo, constituindo a concepção de mundo do sujeito. Baseada nos estudos de Vygotski, Bozhovich (1981) explica a importância das formas conceituais de pensamento para o desenvolvimento da concepção de mundo, totalmente desenvolvida apenas na vida adulta. Porém, durante sua vida escolar, o

conhecimento adquirido progressivamente forma opiniões sobre a realidade que igualmente importantes para o desenvolvimento da concepção de mundo.

Nos relatos dos participantes da pesquisa, é possível perceber o movimento de formação de valores que aconteceu em determinados momentos, reestruturando a consciência dos seus participantes. Nosso psiquismo está organizado como sistemas, o que significa que os impactos não são causados apenas nos motivos ou apenas nos valores, mas sim em todo o sistema psicológico.

Tinha alguma coisa errada, eu sabia que tinha alguma coisa errada naquilo tudo assim, enxergava coisas que não me favoreciam no sistema, na vida que eu levava. Só que eu não sabia dizer exatamente o que era, não sabia quais eram esses problemas que estavam me afetando. Então a partir do momento que eu encontro pessoas que me apresentam teorias, tentam fazer com que eu entenda o sistema como um todo. (...) Eu acho que o conhecimento que eu adquiri a partir disso é o que me fez ter coragem, sabe? Pra ir pra outros lugares, então meio que essas coisas em conjunto (Paulo, excerto de entrevista).

Nessa fala, Paulo conta sobre um curso que realizou, após a ocupação, onde aprendeu bastante sobre história e política. Ele descreve que foi durante a ocupação que descobriu sobre o funcionamento do vestibular e decidiu participar de um cursinho popular e realizar minicursos sobre formação política. O cursinho em questão também foi rede de apoio das ocupações e cumpriu um papel importante na formação daqueles estudantes. Ou seja, a ocupação foi um primeiro momento de conceitualizar afetos que Paulo cita não conseguir nomear antes de ser apresentado a algumas teorias. A partir do momento em que os valores são desenvolvidos e complexificados, eles vão constituindo um sistema que integra a concepção de mundo.

É importante destacar que o sistema de valores tem sua formação iniciada na infância, conforme os estudos de Lídia Bozhovich descritos no capítulo 2 desta pesquisa. Porém, a investigação aprofundada da infância ultrapassa os limites da presente pesquisa, de modo que o foco maior é o período da ocupação. Assim, podemos investigar os afetos iniciais que mobilizaram a participação dos estudantes no movimento, como mostram os trechos selecionados abaixo.

Eu acho que tinha um certo ódio, um ódio adolescente assim de tudo isso porque desde sempre o sistema vai podando a gente, vai limitando a gente, vai colocando barreira no nosso caminho, dizendo pra onde a gente tem que ir, né? E aí quando, quando surge essa possibilidade de reação, né? De não simplesmente aceitar passivamente, mas “tá, então é isso que está

acontecendo gente. E aí? Vamos fazer alguma coisa?” Acho que essa possibilidade de se organizar com outras pessoas a partir desse sentimento, que é o que me motivava (Paulo, excerto de entrevista).

Ah, foi meio que a indignação assim “puts”, o governo que tava ali... eu já “puts” ... Eu tava meio indignado “puts, como que o cara, um governo vai impor isso, sem ter uma conversa né? Sem saber ali como que... A partir dali vai ocasionar, sem... medir as consequências”, ali foi isso... Tipo... Essa foi minha motivação, sabe? (Jean, excerto de entrevista).

Notamos que tanto Jean quanto Paulo possuem afetos aproximados em relação ao contexto político das ocupações: indignação e ódio. Ao assumirmos que os afetos se transformam em valores, podemos investigar esses valores formados, já que a entrevista foi realizada sete anos depois das ocupações. Uma forma de investigar os valores é através da linguagem, responsável por conceitualizar os afetos. A linguagem é fruto das produções humanas e carrega significados, representações e valores que só podem ser compreendidos nos sentidos e motivos da atividade do sujeito. O significado de uma palavra é produzido historicamente e socialmente, partindo sempre da realidade objetiva e, por isso, carrega valores.

Identificamos nos participantes da pesquisa uma escolha diferente de palavras para representar a ocupação. Enquanto Paulo fala sobre uma *“possibilidade de reação”*, Jean diz *“oportunidade de manifestação”*. Essas duas formas de expressão referem-se ao mesmo momento de indignação/ódio do contexto político educacional e as duas expressam a ação dos estudantes reagir ou manifestar. Porém, no contexto atual em que vivemos, a palavra *“oportunidade”* carrega valores neoliberais e meritocráticos.

Para compreendermos os valores atribuídos para cada palavra, é importante que se avalie o contexto e o sentido dado a elas por Jean e Paulo. Ambos tiveram seu primeiro contato com o movimento estudantil durante as ocupações, porém, as amizades de Paulo já estavam compondo o movimento. Jean, entretanto, não era próximo de ninguém que fazia parte do movimento estudantil e tinha outra visão acerca dele:

Eu não entendia muito para que servia o movimento estudantil na realidade. (...) Querendo ou não, pensava assim, antes né, “ah movimento estudantil tá lá, meia dúzia de alunos, é só meio que fachada, eles falam, falam e no final é meio que a diretoria que impõe” (Jean, excerto de entrevista).

Embora Jean tivesse essa compreensão do movimento estudantil, os afetos de indignação o mobilizaram a participar, havendo certa identificação afetiva. O estudante conta que sempre teve o desejo de *“ajudar a sociedade”* e com as ocupações pensou: *“ali vi uma*

oportunidade, eu posso agregar de alguma forma, né, ajudando ali a sociedade". Mais uma vez, podemos pensar nos valores atribuídos às palavras usadas por Jean como "oportunidade" e "ajudar". Na frase dita pelo estudante, sua participação parece estar mais associada com ajuda do que com luta estudantil. Quando Jean explica esse intuito de ajudar, ele diz:

No ensino técnico abriu muito a minha visão nesse sentido também... o horizonte...O que que a gente tá recebendo ali, de ensinamento? Ensinamento que eu digo, assim, de matérias, né? Só aquilo ali não vai ser suficiente para a gente ter... para ter uma oportunidade ali, uma vaga numa federal, estadual ou algo do tipo... E ali abriu meu horizonte, "eu tenho que, de alguma forma, tentar melhorar isso", né? (Jean, excerto de entrevista).

Jean aparenta ter consciência de que as ações da ocupação estavam reivindicando direitos educacionais, porém, seu vocabulário ainda aparenta carregar valores liberais. O vocabulário de Jean também traz dúvidas sobre seus valores quando ele conta sobre o movimento estudantil. Dos cinco participantes da pesquisa, ele foi o único que compôs o movimento estudantil durante sua faculdade por um curto período, mas na entrevista, ele não se lembrava o nome do centro acadêmico que fazia parte, nomeando de "*grêmio da faculdade*". Antes de falar sobre o movimento universitário, Jean também não lembrava o nome "*grêmio estudantil*", chamando de "*clube estudantil*". Ou seja, a linguagem de Jean revela uma inconsistência de domínio de conceitos a respeito dos valores que ele diz ter, pois na entrevista ele se denominou "*de esquerda*".

Eu comecei a ver de outra forma assim, sabe? Uma questão assim social, como é importante ter a comunicação com as pessoas e também até... A questão ali... a questão de socialismo ali, de por que... questão de direitos, por que uma família com uma menor renda econômica não pode ter uma possibilidade de uma maior renda econômica? Sabe? Por que não? Ter mais oportunidades... Abrir o horizonte para mais oportunidades pra todo mundo né... (Jean, excerto de entrevista).

Nessa fala, mesmo citando o socialismo, Jean parece não conseguir explicar muito bem os valores envolvidos, fazendo mais questionamentos do que explicações, o que indica que os componentes afetivos são mais dominantes em seu pensamento do que os conceitos e nomes desses afetos. Um fator importante na história de vida de Jean é que seu pai é um líder religioso, o que fez Jean crescer no meio evangélico, local que os valores liberais e meritocráticos são constantemente divulgados em palavras usadas por ele, como "oportunidade", "propósito" e "ajuda", mas sempre mascarados com uma suposta "neutralidade". O próprio participante citou

na entrevista como o grupo religioso que faz parte não concorda com sua participação nas ocupações, pois “*ser de esquerda*” é compreendido como algo “errado” pelo grupo.

Mesmo com sua participação nas ocupações, Jean manteve as amizades com seus colegas que eram contrários ao movimento estudantil, pois, segundo ele, não tinha necessidade de romper relações por motivos políticos ou pensamentos diferentes. Ou seja, o conflito de valores de grupos que pertencia não parecia incomodá-lo. Esse mesmo conflito de valores aparece durante a sua participação no movimento estudantil universitário, momento em que seus colegas de classe “*rotulavam*” muito o movimento, segundo Jean. Atualmente, o entrevistado conta que voltou a participar do coletivo de jovens da igreja, no qual também encontra conflitos de valores quando comenta sobre a ocupação. Todavia, nas três situações Jean diz não se incomodar com a opinião dos outros sobre si mesmo e com esse conflito de valores. Nos estudos de Bozhovich (1981), a autora aponta a existência de uma satisfação grande do adolescente quando os valores de seus grupos coincidem, o que não era o caso de Jean, que ainda sim aparentava estar satisfeito.

Identificamos contradições no discurso de Jean por ser o único participante que se declarou socialista, mesmo sendo o único que não soube nomear as entidades de luta estudantil, e, além disso, viveu e ainda vive em grupos de valores políticos divergentes e não apresenta incômodos a respeito disso. Uma das possíveis hipóteses é que os seus afetos, mesmo sendo nomeados, não foram totalmente conceitualizados para realmente percorrerem um movimento de complexificação e se constituírem como valores conscientes. O nível de desenvolvimento desses ideais se estagnou no incômodo e desconforto, não se transformando em um sistema de valores. Por outro lado, há a hipótese de que os valores de “igualdade” e “socialismo” foram desenvolvidos, porém os afetos com os grupos contrários a esses valores também eram bastante desenvolvidos, a ponto de não gerar a necessidade de rompimento com eles. Essa situação pode também ter gerado uma necessidade de se aproximar de outros grupos que compartilhem dos mesmos valores. Porém, com os limites da apreensão de dados subjetivos, não podemos afirmar qual hipótese está correta.

Atualmente, quando Jean reflete sobre os impactos da participação nas ocupações na sua vida, ele afirma que teve uma transformação de visão de mundo, mas apresenta dificuldades de explicar o que mudou.

Influenciou muito, assim, que nem eu já disse, a maneira de pensar assim, né? A maneira social ali, que eu acredito que influenciou muito na minha vida assim, que tipo eu não tinha... Antes eu não tinha muito essa visão, assim, um propósito né? A questão de um propósito né... E eu hoje eu vejo

assim... eu não sendo muito ativo ainda mas acredito que... Minha maneira de pensar, assim, essa questão social de “puts, como ajudar alguém de uma determinada maneira?” Não assim, uma pessoa... Vamos supor, tá passando necessidade assim, de alguma forma... Por que não, por exemplo, um aluno ali que não teve... Que não sabe o que fazer e tá precisando, assim, de alguma ajuda... Por que não... Eu não posso ajudar ele? Dando uma orientação, eu já fiz faculdade né? Nesse sentido assim... Acredito eu que a ocupação tem me influenciado nessa maneira de “por que não ajudar as pessoas de alguma forma?”, entendeu? Uma oportunidade assim... por que não ajudar? (Jean, excerto de entrevista).

Desse modo, podemos entender a importância da unidade afeto/cognição para o desenvolvimento do indivíduo, dos seus valores e, conseqüentemente, de sua personalidade. Isso porque a formação dos valores políticos que operam em suas ações pode trazer uma transformação dos motivos de participação dessas ações. Para entendermos esse movimento, é necessário investigar os motivos iniciais dos participantes. Pudemos perceber nos relatos apresentados até então como os afetos eram os primeiros mobilizadores das ações dos estudantes, sejam eles afetos negativos ou positivos. Alguns dos participantes destacaram os afetos desagradáveis como motivadores - em relação à situação da educação e da reorganização; outros destacaram os afetos agradáveis como fatores de mobilização - em relação às amizades que já compunham o movimento estudantil.

Eu tinha amigos no período da manhã e esses amigos estavam no movimento. E isso era algo que a gente conversava sobre na escola, sobre o que estava acontecendo e aí eu fui me interessando em saber mais assim, (...) aí foi por conta dessas amizades que eu falei, de amigos do período noturno que eu conheci, que aí eu fui conversando e entendendo melhor, eles foram me explicando também o que que estava acontecendo e eu acho que é isso, o ponto chave foram essas amizades (...) se eu não tivesse conhecido essas pessoas, eu não teria não teria entendido o que seria o movimento, não teria ocupado a escola e nada teria acontecido (Paulo, excerto de entrevista).

Comecei a ver um outro pessoal, que puts, não que era mais inteligente do que eu, mas tipo... tinha uma outra base de estudo né? Eu falei “caramba, eu não tenho essa base né?” Aí eu via outra pessoa e ficava “caramba, eu vou competir com essa outra pessoa né?”, para uma vaga ali no vestibular... Então, caraca... Aí eu começava a exigir mais da escola né... Querendo ou não, tinha situações ali que não tinha professores titulares, que era aula vaga, isso que me deixa assim... Sabe? Meio bravo assim, “cara eu tô querendo estudar ali, mas a escola não tá dando um material ali para eu estudar, né?” Aí eu vendo os colegas que eu fazia no curso técnico, assim... “Caramba, vou competir com esse cara e eu sinto que não tô preparado”, era mais isso... (Jean, excerto de entrevista).

Na época, era “poxa, não é legal um professor ganhar tão pouco”, “poxa, eu não tô aqui pra ter aula vaga”, “poxa, aqui poderia ser muito mais legal”,

e aí eu tinha a experiência que na minha antiga escola o ensino era muito inferior, as condições eram muito inferiores, e a Escola 2 era uma escola de luxo assim, pra mim, nossa era nossa, uma escola particular (risadas) E eu falava “gente, por que não é assim em todas as escolas?” E era pra mim isso, esse era o questionamento: “por que aqui tem e lá não?” Era pra mim isso na época (Maria, excerto de entrevista).

A indignação a respeito da educação pública e o caráter coletivo do movimento foram motivos centrais que mobilizaram a decisão de cada participante compor a ocupação escolar. Porém, no processo da ocupação, conforme os estudantes foram vivenciando novas situações, novos afetos, novas posições e assimilando novos conhecimentos, seus motivos foram se transformando.

No começo era o ódio, né? O ódio do Alckmin, eu tinha muito ódio do Alckmin. Mas aí depois foram outras coisas que foram me mantendo, né? A parceria, a camaradagem, enfim, um monte de coisa (Paulo, excerto de entrevista).

Acho que no começo com certeza por amizade. Eu gosto de me colocar à disposição de coisas que eu acredito, então eu acreditava nos meus amigos e fui dar essa força pra eles. Ao mesmo tempo, sou uma pessoa muito tímida que não gosta de estar em espaços novos, com todo mundo novo, então não acho que foram só os amigos porque a partir do momento que novas escolas ocuparam, eu fui sozinho pra lá e conheci novas pessoas, então começou com um amigo puxando o outro, mas mais pro meio e pro final eu já queria estar lá integralmente, compondo o movimento em si independente de quem estava lá compondo junto (Henri, excerto de entrevista).

A esfera motivacional é constituída por muitos motivos que se organizam hierarquicamente, sendo alguns motivos dominantes, os quais subordinam os demais. Um motivo se torna dominante a partir das necessidades diretas do indivíduo e através da interiorização de valores morais, que gerarão necessidades mediadas (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1972). Ou seja, conforme o sujeito se desenvolve e se apropria de valores, esses ganham uma força de estímulo direto na conduta do sujeito, podendo alterar sua hierarquia de motivos. A transformação por meio dos valores pode ser percebida nos relatos acima, pois os valores do coletivo estudantil foram sendo apropriados como valores próprios do sujeito e passaram a ser o motivo principal da ação dos adolescentes no coletivo. Paulo tinha afetos que motivaram sua participação, mas posteriormente passou a ser mobilizado pelo próprio coletivo. Henri era motivado pelas suas amizades inicialmente, porém depois também passou a ser mobilizado pelo próprio coletivo. A transformação da hierarquia de motivos na

esfera motivacional transforma a direção social da personalidade e os motivos dominantes vão se tornando mais estáveis com o tempo.

Podemos perceber que o motivo dos participantes, por mais que envolvam questões pessoais, não se resumem a isso. Eles citam professores, colegas e a classe de estudantes como um todo. Apenas Jean cita motivos totalmente pessoais para a participação no movimento estudantil. Em seus trabalhos, Bozhovich investiga os motivos para o estudo e compreende que muitos deles estão ligados ao contexto social, como comunicação, aprovação, entre outros. Mas em alguns casos, os motivos do estudo estão relacionados ao mercado de trabalho e interesses pessoais, o que a autora entende como definidores da formação moral do aluno (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1972). Esses motivos pessoais são vistos tanto na atividade de estudo de Jean quanto na sua participação no coletivo.

Ao investigar os valores do coletivo dos quais seus participantes se apropriaram, podemos notar como essa apropriação não acontece de forma direta e estática. Ou seja, não é porque o participante se apropriou de valores da luta do movimento estudantil que pelo resto da sua vida ele desenvolverá aqueles valores dentro do movimento estudantil, inclusive porque deixam de ser estudantes em algum momento da vida.

Mesmo com os valores do coletivo apropriados, nenhum dos participantes seguiu ativamente em coletivos estudantis depois das ocupações.²⁶ Logo após a ocupação, como já dito, os estudantes sofreram muita perseguição nas escolas, o que dificultou a continuidade no movimento estudantil. Já no ensino superior, Maria e Emília foram para uma universidade privada, o que também prejudicou a vivência no movimento estudantil universitário. Henri foi para uma instituição pública e tinha expectativas de compor o movimento estudantil, porém conta que não conseguiu se identificar com os outros participantes do movimento pois percebia falas e posturas elitistas, o que o levou a participar de ações pontuais. Paulo também foi para uma universidade pública, entretanto, para conseguir se manter na universidade, participava de projetos que forneciam bolsas e auxílios financeiros. Para receber as bolsas precisava atender inúmeras demandas como notas altas, publicações científicas e outras tarefas que impediram uma participação ativa no movimento estudantil. Mesmo assim, Paulo conta que ajudava o movimento sempre que possível e que entendia a sua permanência na universidade como uma forma de resistência. Jean foi o único que participou do movimento estudantil universitário por

²⁶ É importante destacar que, de março de 2020 até o início de 2022, praticamente todas as atividades escolares e universitárias aconteceram remotamente por conta da pandemia do COVID-19, o que dificultou a participação em coletivos. A entrevista foi realizada no final do primeiro semestre de 2022, momento em que as atividades estavam retornando para o presencial.

um curto período. No entanto, o participante destacou muita dificuldade em realizar ações em sua universidade. Ao mesmo tempo, sentiu necessidade de compor outros espaços que a universidade oferecia, acarretando sua saída do movimento estudantil.

A não participação em movimentos estudantis não significa que aqueles valores da ocupação não foram apropriados, mas sim que aqueles valores foram sendo transformados de acordo com suas vivências e histórias de vida, constituindo seus sistemas de valores. O sistema de valores irá afetar nos atos e escolhas do indivíduo em todas as esferas da sua vida, sem necessariamente participar de um coletivo, por exemplo. Neste relato, percebemos os valores que Maria desenvolveu na ocupação a respeito da luta pela educação em sua profissão, mesmo que ela não participe de coletivos:

Agora eu quero lutar pela educação por um outro ângulo, como educadora, não como educanda, e eu quero ter muita propriedade pra falar sobre isso, então acho que estou me formando como educadora porque eu quero lutar por um outro momento... Ângulo mesmo, então por isso... (Maria, excerto de entrevista).

Em diversos momentos da entrevista, Maria tomava o cuidado para que suas falas não estivessem centradas nela mesma como protagonista do movimento. A própria participante relata que existia uma crítica de outros estudantes da ocupação de que ela estava tentando ser o centro ou sendo “*mandona*”. Isso fez com que Maria se atentasse o tempo todo em sua fala na entrevista. Esse receio pode estar relacionado com o gênero da participante, pois Maria afirma que os meninos que tinham as mesmas atitudes que ela durante as ocupações não recebiam essas críticas. Nossa hipótese é que essa vivência pode ter gerado uma preferência pela luta como educadora para sair da posição de protagonista, na qual recebeu críticas, mas ainda sim continuar lutando e defendendo seus valores.

Os valores e a consciência que Maria desenvolveu vão se tornando estáveis ao longo do tempo, o que favorece os processos de escolhas, principalmente da vida futura, visto que encontrar seu lugar no mundo é uma necessidade do adolescente/jovem adulto (BOZHOVICH, 1981). A necessidade de se encontrar na sociedade está ligada com a posição social e posição interna do sujeito, dependentes de suas relações sociais. Por isso, é importante que investiguemos as relações sociais em que os participantes da ocupação estavam inseridos.

4.3 O coletivo estudantil e seus impactos nas relações sociais

Bozhovich (1981) descreve a importância do coletivo para a formação da personalidade durante todo seu estudo e pesquisa, entretanto, a autora sempre pontua a necessidade daquele coletivo ser mediado e organizado para gerar desenvolvimento. No caso da ocupação, o coletivo era organizado pelos próprios adolescentes e não tinha um adulto mediador como a autora cita em seus textos. Como coletivo, Bozhovich sempre cita a sala de aula e como mediador responsável, o professor.

O coletivo estudantil que estamos pesquisando tem um caráter diferente do que Bozhovich se referia. Percebemos que a mediação dos adultos não era inexistente, mas sim diferente. O grupo de apoio ocupava a função de mediação e cuidado dos adolescentes, mas respeitando a sua autonomia, horizontalidade e objetivos. O grupo de apoio auxiliava na busca por mantimentos para os ocupantes se alimentarem e limparem a escola, auxiliava também na proteção e vigília do ambiente escolar, evitando ataques policiais ou da oposição.

Ah, os professores que apoiaram já de imediato conversaram se a gente tava certo disso, que era uma coisa difícil, eram professores que participaram também de greves, então sabiam com o que estavam lidando e já começou o apoio assim, “precisam de comida?”, uma força tarefa foi muito grande e imediata, tinha comida, tinha produto de limpeza, tinha barraca montada lá fora pra segurança, então foi muito legal (Emília, excerto de entrevista).

Além disso, o grupo estava em constante contato com os adolescentes para verificar a segurança física e emocional de todos. O participante Henri, apesar de ser secundarista, atuou no grupo de apoio e pôde captar o funcionamento dessas relações.

Então a gente tentava mediar né... O lado interno com o externo. (...) Foi realmente um trabalho de mediação assim, e de proteção, de ver se estava tudo bem, se não faltava nada, as vezes de censurar certas coisas também, a gente tinha que tomar conta dos alunos mesmo, claro, eu tinha a idade deles, mas eu estava lá fora, então... Conhecia as pessoas mais velhas, então acho que a ideia sempre foi de tomar conta, deixar eles tocarem o movimento, mas de não deixar ninguém se ferir, evitar problemas com o conselho tutelar, com a própria polícia e direção (Henri, excerto de entrevista).

A mediação também funcionava de forma específica com alguns adultos. Por exemplo, existiam advogados que orientavam as ações dos secundaristas para evitar problemas jurídicos. Existiam também professores que orientavam através de ações políticas e oficinas de formação durante a ocupação. Os participantes relataram em suas entrevistas diversos momentos em que essa mediação aconteceu e que eles acataram as orientações dos adultos. Porém, em nenhum

momento a autonomia do coletivo foi questionada. Percebemos que a mediação nas ocupações secundaristas era uma mediação escolhida, ou seja, o próprio coletivo selecionava o adulto que iria mediar o grupo. Por isso, todos os adultos escolhidos eram adultos que compreendiam o movimento que estavam construindo e não invadiam suas decisões.

Esse professor, nosso, é muito marcante né, mas teve um dia que ele chorou e ele falou: “gente, vamos desocupar por favor”, foi logo após a bomba,²⁷ e aí isso foi muito marcante, e a gente: “não pode, a gente vai voltar atrás por medo”, e é isso que eles querem né?! E a gente estava muito firme (Emília, excerto de entrevista).

O relato de Emília demonstra como o coletivo tinha autonomia em relação às orientações dos adultos de referência. Um professor estava acompanhando o coletivo e, a partir de uma situação de violência, se preocupou com o bem-estar físico dos alunos pedindo para eles desocuparem a escola. O professor em questão era um adulto respeitado e querido, de forma geral, pelo grupo de adolescentes ocupantes e não deixou de ser referência por sugerir que a ocupação fosse encerrada naquele momento, pois os estudantes compreenderam a fala dele como uma orientação, não como ordem. Quando os secundaristas percebiam algum adulto tentando controlar o movimento e mudar seus objetivos, eles deixavam de escolher aquele adulto como mediador e reafirmavam sua autonomia.

Ia nas reuniões do movimento e começavam a colocar diretrizes para gente, que a gente nem sabia o que que era, porque que era aquilo e aí a gente meio que cortava esse tipo de pessoa, né? Porque eram os secundaristas pelos secundaristas (Paulo, excerto de entrevista).

Assim, compreendemos que a mediação do coletivo estudantil da ocupação foi uma mediação escolhida. A partir da escolha dos adultos de referência, os estudantes construíram uma relação de grande confiança com eles, na qual pediam conselhos e resolviam dúvidas práticas e políticas. Em todas as entrevistas, os adultos de referência apareceram diversas vezes, sempre em falas que revelavam afetos positivos, pois os estudantes se sentiam cuidados, respeitados e orientados. A mediação serviu realmente como uma rede de apoio - não de ordem - o que facilitou a relação entre adolescentes e adultos.

Porém, nem toda relação de adolescentes e adultos foi de apoio. Por se tratar de uma ocupação escolar em um contexto político de avanço neoliberal, existiu muita oposição vinda

²⁷ Os participantes relataram que duas escolas ocupadas foram atingidas por uma bomba durante a madrugada. Esse episódio foi motivo de bastante preocupação dos próprios estudantes e do grupo de apoio. Ninguém conseguiu encontrar os responsáveis pela bomba.

do Estado, da diretoria de ensino, da direção escolar, da polícia, da mídia e inclusive de outros estudantes. A oposição gerou uma pressão muito forte nos estudantes, que tiveram que se mobilizar para estarem seguros fisicamente, pois a violência policial estava acontecendo em todo o estado de São Paulo, como já contextualizado no primeiro capítulo.

Primeiro dia de ocupação a maior dificuldade era manter a polícia fora da escola, ah... falar com os jornalistas de uma forma que eles não pudessem manipular o que estava sendo dito... da forma que eles quisessem, então falar com o jornal sempre foi complicado... Mas acredito que a maior mesmo seja a repressão policial. Acho que durante toda a ocupação essa ameaça foi constante... Nada se compara realmente com a polícia, como aconteceu na Escola 4, a gente acordou e a polícia tava apontando a arma pra gente... com 16 anos assim... Então não tem como fugir dessa resposta (Henri, excerto de entrevista).

Além disso, os estudantes também tiveram que se mobilizar até nas pequenas entrevistas que davam, pois a mídia deturpava o que era falado para sabotar o movimento estudantil. A mídia era um fator de grande importância nas ocupações, visto que poderia afetar na pressão sob o governo estadual para revogar a reorganização ou impactar na pressão sob os estudantes para desocuparem. Evidentemente, na nossa sociedade capitalista, a mídia também reproduziu o discurso hegemônico, prejudicando a imagem dos secundaristas para toda a população.

Na época, a diretoria de ensino fez uma pressão muito grande, jogaram na mídia, tinha áudios falando que a gente tava dentro da escola pra usar droga, que a gente tava destruindo a escola e reportagem no rádio, a dirigente fez um documento na época também para desocupação, e jogando nos estudante que estavam lá dentro, como se a gente quisesse destruir a escola e fazer baderna dentro da escola. Isso foi muito difícil, porque ela com o poder que ela tinha, conseguiu virar muita gente contra a gente (Emília, excerto de entrevista).

O movimento contra a ocupação fez com que os estudantes se organizassem para não enfraquecer o movimento. Por isso, os participantes relatam que estudavam bem os motivos da ocupação para não cometer pequenos erros em entrevistas que poderiam desacreditar o movimento como um todo. Eles também recorreram a meios legais, com ajuda de advogados escolhidos como adultos de referência e mediação, para garantir seus direitos e planejar ações que estivessem em regularidade com as leis. Nas pesquisas de Bozhovich, a psicóloga afirma que os valores e opiniões do coletivo são tão importantes para seus participantes que prevalecem sobre a opinião de adultos. A opinião do coletivo é transformada em regras morais

do participante, formando seu próprio sistema de valores, o qual é defendido inclusive quando castigados (BOZHOVICH, 1981). No contexto das ocupações, o coletivo estudantil não sofria os castigos escolares descritos por Bozhovich, mas vivia as retaliações exercidas pela oposição. Nesse processo de lutar contra a oposição, o próprio coletivo se fortaleceu e se estruturou cada vez mais.

Quando teve o dia que os professores e os profissionais da escola foram lá pra fazer uma manifestação pra gente sair da escola, e ver todo mundo da gente lá dentro e o pessoal todo lá fora se apoiando... Esse acho que foi o dia mais marcante, porque a gente teve que subir no muro pra ficar de frente com eles, e a gente cantava, e tinha gritos e assim a gente tava firme naquilo, a gente tava com medo, tipo tinha uma parede de profissional contra a gente. E tinha diretora de ensino contra a gente, muita gente contra a gente e a gente se manteve firme. Esse acho que foi o dia mais marcante. Esse foi, que a gente falou assim: “é isso que a gente vai fazer” e a gente não tá contra vocês, a gente ressaltava, a gente não quer isso, a gente não quer estar contra vocês, a gente tá lutando por um bem, e ter essa troca deles tentarem entender (Emília, excerto de entrevista).

Mesmo com o fortalecimento do coletivo, o processo de luta contra a oposição gerou muito desgaste nos adolescentes. Nas entrevistas, os participantes relataram sentimentos negativos em relação aos ataques sofridos como medo, desânimo, cansaço, dúvida, entre outros. Esses sentimentos não desapareceram com o fim das ocupações, pois a pressão continuou por bastante tempo. Logo após a desocupação, estudantes de algumas escolas foram processados e tiveram que lidar com a defensoria pública e outros assuntos burocráticos que geraram ainda mais desgaste.

Parece que quando a gente saiu da escola a gente era um merda, a gente não valia mais nada, não interessava quem a gente era, eu sentia que alguém queria pegar a gente e enfiar num buraco pra esquecer tudo que aconteceu (Maria, excerto de entrevista).

Do ponto de vista psicológico, podemos investigar como essas relações de apoio dos adultos de referência – assim como com os de oposição - constituíram a posição social que o adolescente se encontrava. Bozhovich (1981) descreve como posição social o lugar que o adolescente ocupa objetivamente em suas relações sociais. A posição social contém as exigências do meio social em que vive e das pessoas próximas ao indivíduo. Devemos considerar que o contexto do coletivo estudado carrega algumas particularidades inexistentes no período em que Bozhovich estudava. Primeiramente, já citamos a contradição entre as relações de apoio e as relações de oposição que os adolescentes se encontravam. De um lado,

havia uma diretora os processando por vandalismo, policiais tratando estudantes com violência, a mídia rotulando o movimento negativamente; enquanto, do outro lado, advogados ofereceram seus serviços para proteger os ocupantes, professores acamparam na rua para proteger seus alunos, uma rede de mobilização para que não faltasse nada para os secundaristas.

Junto das contradições que apareciam fora da escola, se faz presente a posição que o adolescente ocupava dentro do movimento. Não podemos analisar a posição social de um indivíduo no Brasil sem pontuar o atravessamento de gênero, cor e nível socioeconômico existente nessa posição. Dentro do próprio grupo de apoio das ocupações, o atravessamento do nível socioeconômico já é percebido a partir do momento em que as escolas mais centrais recebiam maior atenção da mídia ou tinha seus estudantes vistos como “líderes do movimento”.

A Escola 2 ficou com uma cara meio que... Estava tomando as rédeas de tudo né... e tal... Então surgiram muitas brigas assim, então esses movimentos acabaram se desconversando em alguns momentos, até durante a ocupação teve muita briga entre as escolas de... não concordava de fazer isso, não concordava de fazer aquilo, mas existia um relacionamento já entre essas pessoas (Henri, excerto de entrevista).

A Escola 2 está localizada num bairro muito bom em Bauru, então tinha vizinhos muito bons, assim, tinha atritos... mas a gente recebia muita doação. Aí tinha a Escola 4, que é mais ali numa região periférica de Bauru, a Escola 1 também, que não é num bairro tão bom e era mais isso... “A Escola 2 ganha mais crédito”, “A Escola 2 ganha mais doação” ... Era umas coisas assim... (Maria, excerto de entrevista).

A diferença da situação socioeconômica também se expressa, juntamente com a diferença racial, quando os estudantes que trabalhavam não puderam estar tão presentes nas atividades da ocupação quanto os que não trabalhavam. Paulo relata: “*eu já não estava tão dentro assim, mas comparecia às atividades quando podia, porque trabalhava também...*”. Ou seja, a posição dentro do coletivo entre um estudante que estava lá o tempo todo e um que não estava era diferente.

Diferentemente de Paulo, Maria conta que ela não trabalhava durante as ocupações, tendo bastante disponibilidade de horário e formas de locomoção, o que facilitava estar presente em muitas atividades do movimento estudantil. Isso fez com que Maria estivesse “*mais em evidência*”, como a própria participante diz, pois constantemente era vista como referência do movimento estudantil. Porém, para Maria, o atravessamento de gênero aparece colocando a ocupante em outra posição:

Quando eu falava mais eu era vista como marrenta, com birrenta, como a que briga, escandalosa... aí quando vinha uma postura de homem era diferente, “não, porque ele...”, “não, se ele tá falando é porque é”. E até... Eu acho que assim... pra fora era visto como uma menina imatura, e aí dentro desses atritos que eu te falo, quando vinha uma fala de um homem era melhor aceito pela comunidade ali, assim... Até nossa mesmo, sabe? “Ah não, porque o fulano, poxa, ele é legalzão, ele é mais descolado né? É o fulano pô” e eu era a mandona... Tanto que em muitos momentos quem batia mais já era ele, não eu. E aí eu deixava pra falar com o grupo, outros homens, outras pessoas e aí eu preferia falar com a direção, com outro público, sabe? Porque eu via que quando era ele, tinha um significado maior, então... (Maria, excerto de entrevista).

A posição social dos estudantes também era constituída pela visão de seus familiares, a qual tem bastante relevância no período da adolescência. Como já dito na contextualização, todas as famílias dos participantes da pesquisa apoiavam a participação deles, com algumas apoiando e compreendendo melhor do que se tratava aquele movimento do que outras.

Eles acreditavam muito em mim, apesar das pessoas não acreditarem, minha família sempre acreditou muito em mim, assim... que eu tinha uma causa e que era por ela que eu tava lutando. Acho que na verdade, meu pai viu um potencial no meu... em mim assim, no sentido que isso ia ser muito bom pra mim (Maria, excerto de entrevista).

Para os grupos apoiadores, o coletivo da ocupação foi colocado em outra posição social. Eles foram admirados e incentivados.

A gente ganhou credibilidade, o movimento estudantil ganhou credibilidade, então dentro do próprio PSOL o movimento estudantil era uma base de apoio importante para os movimentos políticos de Bauru, de uma forma geral né, não só pros... pro PSOL, mas todo mundo queria essas pessoas que foram radicais a esse ponto, e as pessoas se importavam com o que a gente achava, chamava a gente pra compor espaços... (Henri, excerto de entrevista).

Assim, podemos perceber que para os participantes desse coletivo estudantil a posição social ocupada se expressava com inúmeras exigências contraditórias. Essa contradição também vai ser expressa na formação da posição interna, vinculada à posição social e à satisfação de suas necessidades. A posição interna diz respeito a sua atitude diante da posição que ocupa objetivamente e da posição que deseja ocupar (BOZHOVICH, 1981). O adolescente possui um sistema afetivo de necessidades que mobiliza seu desenvolvimento ao mediar as relações com o meio que o adolescente vive, ou seja, com sua posição social. Todos os participantes viveram uma posição de muitas contradições, nas quais existiam relações que

apoiavam suas atitudes e satisfaziam suas necessidades de autonomia, enquanto também existiam relações violentas que proibiam e criminalizavam suas atitudes. Um dos efeitos destes conflitos foi a internalização das contradições existentes, como podemos observar na fala de Maria mesmo anos depois:

Aí depois, aí eu tenho um conflito interno. Eu fico “ai gente, pelo amor de deus, nem é tudo isso, a galera sem terra ocupando mil espaços” mas aí eu falo “gente, a gente era adolescente, sabe?”. Então a gente tem nosso valor também (risada). Então eu tenho esse conflito, às vezes nem é tão grande como eu imagino, mas pra mim é, e é isso que importa (Maria, excerto de entrevista).

A fala de Maria traz aspectos atuais da sua compreensão sobre as ocupações, possuindo dúvidas enquanto a própria posição objetiva quando ela se questiona “foi um momento grandioso ou não?”. Podemos pressupor que a formação de novas necessidades e da posição interna é influenciada por esse contexto de contradição, no qual há um conflito de valores em suas relações. A necessidade de ocupar uma posição objetiva na sociedade com autonomia foi satisfeita por um momento, durante as ocupações, e depois extremamente reprimida, o que impediu a consolidação dessa posição e o desenvolvimento de novas necessidades. O adolescente passa a repensar e questionar suas necessidades, o que implica diretamente na posição interna.

A reflexão de Maria foi feita até a data da entrevista, sete anos depois da ocupação. Esse movimento de reflexão é importante de ser destacado pois mostra o caráter dinâmico da personalidade. As estruturas psicológicas formadas estão atuando na realidade de acordo com suas necessidades e, nesse processo, também transformam e formam novas necessidades. Quanto mais informações e vivências, mais os participantes conseguiam refletir sobre a experiência deles e qual posição eles ocuparam e ainda ocupam, mudando suas necessidades e sua posição interna. A seguir, o relato de Paulo mostra como ele conseguiu elaborar, com o passar do tempo, sua vivência e sua posição.

E aí foi por causa disso que eu comecei a perceber “nossa, mas por que tanto movimento tentar articular a gente?” E aí que eu fui entender... Que na verdade... também tem aquele documentário, A Revolta dos Pinguins. E aí, assisti esse também e alguns outros documentários que foram feitos depois da ocupação e entendi que na verdade isso não era uma coisa recorrente historicamente, os alunos não faziam isso sempre. Que na verdade é aquela organização que que a gente teve ali naquele momento foi muito “pra frentex”, pra um termo meio nada a ver (risadas). Mas foi muito rico né, a gente tão novinho assim, mesmo que às vezes sem entender completamente o

que se passava, a gente conseguiu fazer, né? Como a gente conseguiu se organizar tão bem assim sendo apenas jovens adolescentes, secundaristas, né? Então hoje eu vejo, eu não tenho a mesma sagacidade que eu tinha naquela época, e que os meus colegas também tinham, sabe? Então eu vejo como uma coisa de muito valor, muito histórica (Paulo, excerto de entrevista).

Assim, podemos identificar impactos da participação no coletivo estudantil na formação e transformação da estrutura nomeada de posição interna por Bozhovich e também na formação das necessidades dos participantes.

4.4 O coletivo estudantil e seus impactos no adolescente

Bozhovich entende que as crises de desenvolvimento revelam momentos importantes para a formação da personalidade, pois são momentos de emergência de novas necessidades oriundas das neoformações psicológicas desenvolvidas no período anterior. Por conta do contexto dos indivíduos, essas necessidades não possuem possibilidades de serem satisfeitas na maioria das vezes, gerando uma crise (BOZHOVICH, 2004c). A autora compreende que a crise do período da adolescência é intensa por confrontar bloqueios externos, de seu contexto e bloqueios internos, das próprias estruturas psicológicas.

Na adolescência, estruturas como consciência e autoconsciência estão mais desenvolvidas, fazendo com que o adolescente se compreenda como uma personalidade e queira agir e se expressar na realidade de forma autônoma. Por isso, o adolescente começa a refletir sobre seu próprio agir, sobre sua conduta e suas habilidades, valorando cada um desses aspectos que o constituem. Ao final da adolescência, com o desenvolvimento da autodefinição, o adolescente sente uma necessidade de encontrar uma posição na sociedade, envolvendo de novo o seu agir, sua conduta e suas habilidades, porém, neste momento, essas dimensões de si não são fantasiadas como no início da adolescência. O adolescente então inicia um movimento para se inserir no mundo do trabalho, satisfazendo a necessidade de se encontrar no mundo.

Mesmo em um contexto completamente diferente do contexto soviético de Bozhovich, pudemos observar a mobilização dos adolescentes com o planejamento de seus futuros. No Brasil, o fim do Ensino Médio não está atrelado com o início da atividade de trabalho, necessariamente. Como já discutido, muitos adolescentes trabalham durante seu período escolar, dentro de uma possibilidade limitada de escolha entre os empregos que lhe são acessíveis. Esse problema não é de total responsabilidade da escola, uma vez que a necessidade de trabalho dos adolescentes surge pelas próprias condições de vida da classe trabalhadora no sistema capitalista. A instituição escolar, nesse contexto, não possui condições para mobilizar

o desenvolvimento da autodeterminação do estudante. Essa estrutura psicológica auxilia o adolescente a ocupar uma posição objetiva na sociedade por meio da busca por uma profissão que possa satisfazer os desejos e necessidades de sua posição interna.

Ao analisar a relação dos participantes com a escola, fica nítido que as condições para o desenvolvimento da atividade de estudo, do pensamento abstrato e, conseqüentemente, das últimas estruturas da personalidade não eram completamente favoráveis. Porém, a partir dos relatos coletados, pudemos perceber que o coletivo estudantil possibilitou a assimilação de novos conteúdos, o que gerou um desenvolvimento de novos valores, desejos e necessidades. Por exemplo, Paulo relata que em muitos diálogos com o grupo de apoio (professores, universitários, militantes etc.), os secundaristas eram questionados a respeito de seus futuros profissionais e informados sobre as universidades públicas. Foi durante as ocupações que Paulo compreendeu o que era uma universidade e como poderia acessá-la.

Eu acho que mudou completamente a minha vida, porque como eu tinha falado antes, eu não sabia como se dava uma universidade pública, privada... Não sabia que eu poderia entrar numa universidade pública, não entendia como funcionava o sistema, como funcionava o ENEM. E foi em contato com essas pessoas da ocupação que eu comecei a entender, né? Que as pessoas perguntavam "e aí, você pensa em fazer faculdade?" E explicava pra gente como que era. E aí nesse mesmo caminho, eu fui indo, participando das aulas da Casa do Hip Hop, na estação ferroviária de Bauru, e aí também nesse cursinho pré-vestibular existia ali um movimento também... de tentar fazer a gente, de alguma forma, crescer enquanto pessoas. Tinha minicursos e a galera falando pra gente a realidade das coisas né? Então assim, se não tivesse tido ocupação eu não teria descoberto como que funcionava uma universidade, não teria me enxergado na possibilidade de estar numa universidade pública. Porque meu pai é encanador, minha mãe é faxineira, então pra mim universidade nunca ia existir. Não teria tido a coragem de atravessar mil e cem quilômetros pra chegar aqui em outro estado, não teria conhecido as pessoas que eu conheci que eu levo comigo até hoje. Então ter participado das ocupações de 2015 direcionou a minha vida para um lugar de conhecimento que não teria ido, sabe? Eu fiquei imaginando como teria sido o Paulo sem as ocupações, eu não sei se eu gosto muito, sabe? (Paulo, excerto de entrevista).

Nas atividades formativas das ocupações, os secundaristas participaram de oficinas realizadas pela comunidade universitária de Bauru e pelos movimentos sociais que apresentaram discussões que não existiam no ambiente escolar, segundo o relato dos participantes. Além da assimilação de novas informações recebidas na ocupação, os adolescentes puderam assumir novas posições de responsabilidade no coletivo que transformou a percepção deles sobre a própria conduta, habilidades, desejos e, dessa forma, sobre seu futuro.

Eu me encontrei como pessoa, como gente, como uma pessoa dentro de uma comunidade, aí tem uma música do Emicida que ele até fala “por que eu entendi o que me faz humano” e é isso, dentro da ocupação eu me encontrei pertencente a uma sociedade e entendi o que me faz humano, é estar no ambiente escolar, é estar na luta pela educação. Acho que na vida a gente sempre encontra várias guerras pra tomar né? E acho que a luta que escolhi pra mim é lutar pela educação (Maria, excerto de entrevista).

No relato trazido por Maria, é possível verificar que o comprometimento com tarefas e responsabilidades posicionaram a estudante no coletivo, o que levou à emergência de novos afetos, pertencimento e valores para si. Assim, vivenciar essa posição no coletivo estudantil foi importante para a reestruturação do sistema de personalidade já desenvolvido até então e para o desenvolvimento de novas estruturas como a autodefinição. O desejo de ocupar uma posição na sociedade e a consciência de seus valores, habilidades e motivos expressam a estrutura da autodefinição e podem ser vistos no relato de Maria.

O ato da escolha da pedagogia como profissão é uma manifestação da personalidade e de suas características internas na realidade, pois essa escolha requer uma concepção de mundo baseada em um sistema de valores, o desejo de ocupar uma posição social, a consciência de suas condições e habilidades, e outros aspectos psicológicos que foram sendo desenvolvidos ao longo das vivências de Maria em sua história de vida. Mas a vivência da ocupação recebe uma ênfase em seu relato justamente por envolver um coletivo e novas ações de autonomia, aspectos de muito valor para o adolescente. Na ocupação os estudantes se organizaram com autonomia e conseguiram cumprir o objetivo principal de barrar a reorganização escolar. Isso gerou uma sensação de “ser capaz”, que será aprofundada ao final deste capítulo, presente em todas as entrevistas desta pesquisa. Porém, em relação à profissão, podemos ver como essa sensação de capacidade - que afeta a posição objetiva e interna dos participantes - impactou a escolha pela pedagogia:

É a visão do jovem sabe, o jovem, ele instruído e direcionado, ele move mundos e fundos, então acho que aí é muito do porquê escolhi minha profissão também né... por acreditar nisso... E a gente pode fazer muita coisa assim, a gente pode fazer tudo. Então mudou esse olhar. Até na minha bio do Instagram está “pedaboba por fé nas crianças e amor” porque só o amor não constrói nada, mas por ter fé mesmo. E não é uma fé cristã, mas a fé de “acredito em você”, no potencial, sabe? (Maria, excerto de entrevista).

As novas posições ocupadas pelos adolescentes ocupantes são relevantes pois, segundo Bozhovich (1981), para o adolescente, a opinião do coletivo de seus pares é mais importante do que a dos adultos. A autora demonstra como a opinião do professor vai perdendo seu valor

conforme os estudantes vão se desenvolvendo e construindo relações mais profundas com seu coletivo, o que leva a um aumento de sua valoração.

Nas ocupações, o coletivo dos estudantes também gerava essa necessidade em seus participantes de ocupar uma posição e ser bem-vistos pelos colegas, como Maria apresenta em sua fala. Porém, os adolescentes também puderam acompanhar e perceber seus professores exercendo papéis diferentes dos que exerciam em sala de aula. Os professores apoiadores permaneceram acampados na frente das escolas e atuaram como rede de apoio das ocupações, o que os possibilitou criarem vínculos qualitativamente diferentes com aqueles estudantes.

A gente viu que o papel de professor poderia ser muito mais do que aquilo que a gente acreditava que era, porque esses professores eram pessoas muito mais fenomenais do que a gente pensava, muito mais inteligentes e intelectualmente capazes mesmo do que a gente pensava... (Henri, excerto de entrevista).

A nova percepção sobre o papel social de um professor trouxe uma transformação ao valor dado a essa profissão. Junto a isso, por estarem defendendo determinada forma de educação, ocorreu uma maior apropriação de conteúdos relacionados à educação pelos estudantes ocupantes. As atividades da ocupação contemplavam momentos de estudo de leis educacionais e estudo do decreto que a mobilizou. Ocorreram ainda momentos de assembleias para os estudantes organizarem suas ideias de formas coletivas, ou seja, um momento para eles discutirem os motivos da ocupação, o porquê eram contra a reorganização e qual educação e escola estavam defendendo. Em sua entrevista, Emília conta: *“todo dia a gente questionava porque estávamos dentro da escola, a gente tinha que saber que a gente estava lutando contra uma reorganização escolar.”*

Todo esse movimento dos ocupantes transformou seus pensamentos e suas visões de mundo, uma vez que estavam organizando as próprias tarefas de estudo e assimilando novas informações. A necessidade de estudo desses estudantes emergiu da própria vivência em sua realidade concreta, o que possibilitou uma apropriação desses conteúdos que reestruturaram seu psiquismo e suas estruturas de personalidade. Partindo disso, podemos pressupor que os novos valores em relação à profissão de professor e à educação viabilizaram que os estudantes optassem por seguir nessa área em suas vidas futuras.

Vê que essa geração das ocupações, todo mundo é professor agora, é todo mundo professor ou cursou alguma licenciatura pelo menos né, como meu amigo, não se formou, mas foi pra história, minha amiga foi pra história, eu fui pra letras, meu outro amigo foi fazer artes... então todo mundo saiu com

certezas enquanto a educação, a gente sabia que educação a gente queria até aquele momento pelo menos (Henri, excerto de entrevista).

A nova concepção de educação e de professor não foi desenvolvida somente de forma intelectual, pela reestruturação de pensamentos e assimilação de novos conhecimentos. Podemos perceber que a esfera afetiva dos estudantes também é mobilizada por meio das vivências que tiveram no coletivo, de modo a incitar novas necessidades e desejos que alteram a hierarquia da esfera motivacional do estudante. Emília relata o desejo que tinha de participar e se engajar na luta estudantil que mobiliza sua luta até hoje, mas como educadora.

E hoje com outro olhar, com olhar de educadora... Fui estudante, e eu quero que eu tenha estudantes que queiram com a mesma vontade que eu quis, ou até mais, que queiram participar mais do que eu quis, e se sintam da mesma forma que eu me sentia com os meus professores, e isso mudou muita coisa em mim (Emília, excerto de entrevista).

Podemos perceber que a participação no coletivo estudantil trouxe impactos para a estrutura de autodefinição, influenciando na escolha profissional de alguns participantes. A organização escolar nas instituições em que os participantes estudavam não oferecia esse espaço potente de autonomia para que os estudantes pudessem ocupar uma posição de maior responsabilidade. Não oferecia a possibilidade de formação e reestruturação da necessidade de ocupar um espaço na sociedade, nem a autovalorização do adolescente diante suas tarefas, habilidades e conduta.

A forma autoritária que as escolas são geridas diminui as possibilidades de satisfação da necessidade de autonomia existente nos adolescentes. Essa necessidade aparece com grande força, pois, como analisamos até agora, o adolescente passa por um processo de reestruturação do seu sistema de consciência, de valores e de motivos, colocando-o em um novo nível de desenvolvimento que consegue regular sua conduta de forma mais livre do domínio dos estímulos externos (BOZHOVICH, 1981). Essa relação autoritária das escolas que diminui as possibilidades de autonomia dos estudantes é apontada pelos participantes de forma negativa.

Eu acho que eu não gostava muito de algumas relações que a escola colocava com a gente assim, sabe? Acredito que ainda seja assim né? De não levar a gente a sério. De colocar a gente num lugar de passivos: “você estão aí pra estudar. Nada além disso.” Eu não gostava dessa relação de parecer que a gente era colocado como inferior, né? Como se a gente não tivesse valor ali dentro (Paulo, excerto de entrevista).

Bozhovich (1981) já aponta a sensação que os adolescentes possuem de não poderem manifestar seus desejos e interesses na vida escolar, pois o espaço não permite que sua necessidade de um papel social mais autônomo seja satisfeita. Há uma longa distância entre os desejos e necessidades do adolescente até sua real posição. A distância entre essas posições é uma grande propulsora da crise da adolescência. Mesmo no coletivo estudantil das ocupações, que possuía um nível de autonomia muito maior do que os estudantes estavam acostumados, a necessidade da autonomia também foi observada:

Acho que o maior perrengue foi as pessoas nos levarem a sério, porque a gente negligencia muito a adolescência né... A maior dificuldade era olhar pra gente e ver que a gente tinha de fato alguma coisa pra oferecer e ver que o que a gente tava falando era legítimo e levar a gente a sério (Maria, excerto de entrevista).

Porém, identificamos uma satisfação da necessidade de autonomia quando o objetivo da ocupação foi cumprido: a reorganização escolar foi revogada. O momento da revogação foi citado pelos cinco participantes que estavam dentro das ocupações como um momento marcante e de muita comemoração.

Foi um momento de êxtase, porque estava o Maracatu lá também, a gente começou a dançar, tocar os instrumentos e aí foi uma grande celebração né? De que o governo tinha recuado. Acho que esse foi o melhor momento pra mim (Paulo, excerto de entrevista).

Acho que todos os secundaristas nessa época se viram com muito poder nas mãos, a gente viu como ocupar as escolas, a gente conseguiu que o Alckmin não fizesse... Nem os professores tinham conseguido segurar o Alckmin e os secundaristas conseguiram. Então a gente se sentiu muito poderoso, a gente viu como o movimento organizado é importante, como se organizar é importante, todo mundo leva isso pra vida... Com certeza todo mundo se sentiu mais capaz, mais forte e... com sentimento de esperança renovado, de que as coisas não são assim né, elas estão e podem não estar assim caso a gente se organize (Henri, excerto de entrevista).

Esses relatos nos mostram como o ambiente escolar possui a capacidade de se organizar de modo que gere mais desenvolvimento para o estudante ao possibilitar a satisfação de sua autonomia em um espaço seguro. Argumentamos que, se o adolescente enxergasse uma distância menor entre os seus desejos e a sua posição social, a crise de desenvolvimento seria menos severa, visto que o estudante conseguiria compreender o ambiente escolar como uma possibilidade de expressar seus interesses, valores e autonomia. Bozhovich (1981) discorre

sobre como muitos comportamentos de indisciplina são realizados no ambiente escolar pelos adolescentes por quererem expressar a sua independência.

A necessidade de autonomia e sua satisfação foi expressa em muitos relatos dos participantes ao refletir sobre a ocupação atualmente, desde momentos simples no cotidiano como Jean exemplifica: *“Foi a primeira vez... pode até ser meio banal, mas foi a primeira vez que eu comecei a fazer comida foi lá, sabe? Tipo, eu não sabia fazer um arroz, um feijão, assim...”* Mas também, foi expressa em situações muito mais complexas, como Henri reflete em relação à doença que estava passando:

Eu acho que fui um pouco irresponsável por ter me deixado de lado em prol de um movimento, não sei se eu voltaria a fazer isso de deixar minha saúde em segundo plano para favorecer um movimento, talvez sim, talvez não... Ah... Mas eu acho que me fez aguentar muita coisa lá, eu vi que tava aguentando estar lá por tanto tempo, mesmo sentindo dor todo dia e... e assim, depois que você convive muito tempo com as mesmas pessoas, todo mundo já sabia, então todo mundo ajudava, todo mundo sabia pelo que eu tava passando, então as próprias pessoas da ocupação me deram maior força, quando eu fiz a cirurgia várias foram me ver depois, então... me ajudou... Eu fui irresponsável, mas me ajudou porque eu vi que eu aguentava o tranco e... Algo que eu nunca tinha sentido, nem só de pegar a responsa, de físico mesmo, eu nunca tinha sentido o que eu tava sentindo, é... Eu vi que eu podia, me senti capaz, assim... Acho que até me ajudou nessa questão de maturidade mesmo (Henri, excerto de entrevista).

Assim, entendemos que um dos grandes impactos da participação no coletivo estudantil foi o desenvolvimento de estruturas da personalidade envolvidas na satisfação da necessidade de autonomia, como a autodefinição. O desenvolvimento dessa estrutura não é expresso somente na sua escolha profissional, mas também no movimento de se enxergar como alguém capaz, com interesses, com objetivos, com escolhas, com personalidade. O novo nível de desenvolvimento do adolescente faz com que ele aja de forma mais ativa e autônoma na realidade, visto que sua personalidade está passando pelo processo de consolidação das últimas estruturas.

Eu estava nesse sentimento de... logo após a ocupação, né? De “tudo é possível”, “a gente tem que ir atrás do que a gente acredita”, “a gente tem que falar, né?” A gente não pode se calar” (Paulo, excerto de entrevista).

Acho que todo mundo saiu de lá se sentindo mais maduro, mais passível de ser respeitado, porque tem essa coisa que adolescente não é gente ainda, é um meio ser e com o final das ocupações a gente viu que o olhar das pessoas mudou pra gente também e isso muda nossa relação com a gente mesmo, então eu com certeza me senti muito mais maduro e preparado para tomar

posições em situações diversas, dentro e fora da política, no nosso dia a dia, é... acho que de se sentir maduro mesmo, isso mudou muito (Henri, excerto de entrevista).

Assim, concluímos que a ocupação secundarista foi um coletivo que possibilitou um desenvolvimento que a escola, da forma como se organiza atualmente, não poderia proporcionar. A vivência no coletivo transformou a relação do estudante com o ambiente escolar; modificou o sistema de valores de seus participantes; mudou seus motivos diante o próprio coletivo e diante o estudo; alterou suas relações com o trabalho, com seus colegas e consigo mesmo. A vivência no coletivo transformou a relação do estudante com suas próprias escolhas e assim, transformou sua personalidade. Por isso, é de extrema importância repensar o ambiente escolar para que ele dê conta da potencialidade de desenvolvimento da adolescência e suas estruturas psicológicas, e não as reprima.

Durante a adolescência, a estrutura da esfera motivacional já está em um nível de desenvolvimento no qual os motivos se organizam hierarquicamente e são mediados. Assim, muitos adolescentes se encontram em situações nas quais há um conflito de motivos, como objetivos a serem cumpridos e desejos imediatos. Bozhovich exemplifica uma situação em que o adolescente precisa estudar, mas quer ir ao cinema, ou seja, há um conflito que exige uma escolha. Para a escolha ser feita, o adolescente começa um processo de reflexão, medindo as consequências de seus atos. Mesmo que essa reflexão não seja totalmente imparcial, o adolescente precisa analisar quais são suas tarefas, qual o tempo disponível para realizá-la, quais suas necessidades etc. Contudo, esse processo de pensamento só será possível se os procedimentos de organização da conduta tiverem sido desenvolvidos (BOZHOVICH e BLAGONADIÉZHINA, 1972).

A auto-organização de conduta não é inata ao comportamento humano, ela é desenvolvida socialmente e culturalmente. Porém, o contexto educacional brasileiro constituído por escolas autoritárias priva o estudante da posição de se organizar, na maioria das vezes. A realização de tarefas sem sentido para o adolescente é exigida obrigatoriamente sem que haja um planejamento intencional do corpo docente que vise desenvolver estruturas psicológicas responsáveis pela organização da conduta e, conseqüentemente, pela tomada de decisões, como a personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada*

Gonzaguinha

Essa pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da participação em coletivos estudantis na formação da personalidade, tendo como coletivo estudado as ocupações secundaristas. Tendo a Psicologia Histórico-cultural como embasamento teórico, principalmente as obras de Lídia Bozhovich, buscamos discutir a potencialidade do ambiente escolar e coletivo na formação da personalidade do estudante em sua totalidade. O coletivo, quando é humanizador, é um espaço potente para um desenvolvimento que mobilize os aspectos intelectuais e afetivos do estudante, proporcionando a construção de personalidades menos alienadas. Também buscamos entender a manifestação da teoria da personalidade diante das particularidades brasileiras da adolescência.

A pesquisa pôde concluir, a partir dos dados analisados, que as ocupações secundaristas se configuraram como um coletivo autônomo de adolescentes, mas que apresentava uma mediação de adultos escolhida pelos próprios estudantes. A mediação das ocupações secundaristas foi realizada por professores e outros membros do grupo de apoio e não restringiu a autonomia do coletivo em nenhum momento. Os adolescentes ouviam e respeitavam a rede de apoio, mas mantinham suas decisões em primeiro lugar.

Ao mesmo tempo em que o grupo de apoio colocou os alunos ocupantes em uma posição de importância social, o grupo da oposição tentou invalidar e desqualificar o movimento secundarista por meio de notícias, calúnias, processos judiciais, ameaças e violência. Esse conflito político existente no ambiente externo fez com que o adolescente fosse colocado em uma posição social contraditória que o levou a internalizar a contradição, impactando no desenvolvimento das suas necessidades, desejos e posição interna. Além disso, pudemos perceber que a posição social dos adolescentes é constituída sob suas condições de gênero, raça e classe, características que também os colocam em posições sociais

contraditórias, formando necessidades diferentes e, conseqüentemente, posições internas diferentes.

A pesquisa também mostrou que o pertencimento é um fator fundamental para maiores impactos do coletivo na personalidade do participante. Quando a necessidade de ocupar uma posição é satisfeita em um coletivo que o adolescente se identifique afetivamente e compreenda suas ações e objetivos, a sua vivência será mais intensa, gerando maiores transformações em si mesmo.

Conseguimos demonstrar também como as motivações iniciais para a participação do coletivo estavam muito ligadas aos afetos. Durante a vivência no coletivo, esses afetos se transformaram em valores a partir do momento que eram nomeados e conceitualizados de acordo com os valores do coletivo. Assim, os valores do coletivo transformaram-se nos valores dos participantes. O desenvolvimento e complexificação de valores constituem o sistema moral do indivíduo.

Com os impactos na esfera afetiva dos estudantes, o coletivo estudantil das ocupações também influenciou a escolha profissional dos estudantes. Ao ocuparem as escolas, os jovens obtiveram a vivência de uma posição de autonomia e novas responsabilidades socialmente importantes. Além disso, a ocupação mobilizou os estudantes a desenvolverem a necessidade de buscar um espaço na sociedade, levando ao desenvolvimento de estruturas como a autodefinição. Além disso, os valores e afetos em relação à profissão de professor foram transformados durante a ocupação, o que mobilizou a escolha pela área da educação (curso de pedagogia e licenciatura) de muitos participantes.

A pesquisa também mostrou como o coletivo das ocupações foi um momento de autonomia no ambiente escolar, que demandou novas responsabilidades do estudante, movimentando suas estruturas e funções psicológicas e auxiliando no desenvolvimento afetivo e cognitivo. Ou seja, o adolescente com autonomia em um ambiente seguro e mediado possui grande potencial de desenvolvimento, o que nos leva a questionar: como seria o desenvolvimento dos estudantes se a escola não fosse organizada de forma autoritária e sim democrática, possibilitando esse espaço de autonomia para o adolescente? A vivência das ocupações é uma prova de que esse espaço é possível de ser construído e seria ainda mais humanizador sem a crescente oposição e culpabilização desses estudantes.

Porém, considerando a oposição que se ergueu durante o movimento de ocupação, questionamos também se a sociedade quer estudantes que se desenvolvam como seres pensantes e autônomos. Percebemos que os objetivos sociais da educação na sociedade atual estão atrelados à satisfação das exigências do mercado financeiro, o que implica em uma escola

que forma mão de obra alienada. Para isso, a repressão de estudantes e a violência gerada em ambientes educacionais autoritários são utilizadas como forma de garantir a obediência, o controle, o desconhecimento, o desinteresse pela ciência e a reprodução da lógica hegemônica dominante.

Assim, ambientes autoritários e violentos são construídos e justificados como uma forma de “conter violências”. Infelizmente, a pesquisa está sendo finalizada em um contexto brasileiro no qual casos de violência escolar estão tendo um aumento de número considerável,²⁸ relacionados com o “ódio às majorias minorizadas e aproximação ideológica a teorias nazistas e fascistas” (CARA, et al., 2022, p. 16), segundo o Relatório “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental”²⁹.

Nesse contexto, a pesquisa, baseada nos pressupostos marxianos, não tem como intenção apenas interpretar o mundo, mas sim apontar potencialidades de transformação. Este estudo nos convida a pensar em uma possibilidade de escola na qual a violência não é combatida com mais violência por parte do governo, da polícia e da direção escolar. A violência é combatida com a transformação da escola em um local de autonomia, reflexão, arte e possibilidade de encantamento com a vida e com o futuro. Ou seja, a escola que os ocupantes organizaram nos oferece um modelo de construção de um ambiente escolar desenvolvidor.

Segundo Bozhovich, (1981), os objetivos da educação influenciam a direção social da personalidade. Sabemos que os objetivos da educação construída dentro da sociedade capitalista nunca serão emancipadores em sua totalidade, pois enquanto o sistema se basear na exploração humana, a emancipação e desenvolvimento do ser humano em suas máximas potencialidades não acontecerá e a violência se manifestará no ambiente escolar.

Todavia, mesmo com os limites do capitalismo, devemos lutar por objetivos de educação mais humanizadores possíveis, visando a formação de personalidades coletivistas, como chama Bozhovich (1981). A direção da personalidade é definida pelos motivos dominantes da esfera motivacional, a qual caracteriza todo o sistema de necessidades e desejos. Assim, formar personalidades coletivistas implica na compreensão dos valores coletivos para o adolescente transformar em valores próprios, mudando seus motivos dominantes e consequentemente seu sistema moral. Com valores e convicções morais mais desenvolvidas, o

²⁸ A pesquisa foi finalizada entre Março e Abril de 2023, momento em que duas escolas foram atacadas provocando a morte da professora Elisabete Tenreiro em São Paulo e de quatro crianças em Santa Catarina. Após esses episódios, uma onda de tentativas e ataques às escolas ocorreu sem vítimas fatais.

²⁹ Relatório completo disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativaParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

adolescente se torna um sujeito ativo, livre do domínio das influências externas, ou seja, características que consolidam o sistema da personalidade (BOZHOVICH, 1981)

A pesquisa apresentou dificuldades em ser construída em um momento de restabelecimento de atividades cotidianas após o isolamento social. Outra dificuldade encontrada se deu com o contexto social e político de ascensão da extrema direita brasileira, que defende valores contrários aos que a Psicologia Histórico-cultural propõe. Investigar e pesquisar uma temática através de uma perspectiva crítica desse fenômeno envolve inúmeros limites para a pesquisa. Um dos limites é expresso na dificuldade de acesso aos materiais dos pesquisadores soviéticos, como Lídia Bozhovich, ainda com traduções para o português, dificultando a apropriação de sua teoria.

A pesquisa ainda apresenta limites em seu aprofundamento de análise por conta do período de sua realização e em relação à apreensão de dados subjetivos que envolvem infinitas relações concretas da realidade que constituem as estruturas da personalidade, sendo esse um limite em desenvolvimento da própria ciência psicológica.

Por isso, apontamos a necessidade da continuação de estudos sobre a personalidade dentro da Psicologia Histórico-cultural, para fortalecer um conceito próprio de personalidade que esteja de acordo com seus pressupostos teóricos e filosóficos. Ademais, também apontamos a necessidade de mais pesquisas, teóricas e empíricas, sobre a formação da personalidade de nós brasileiros, levando em conta as particularidades específicas de nosso contexto socioeconômico e político.

Assim, compreendemos a personalidade enquanto um sistema psicológico que possibilita o agir na realidade de forma intencional e orientado por objetivos conscientes. Em uma sociedade propositalmente alienadora, desenvolver o sistema da personalidade é um desafio, pois jamais será possível um desenvolvimento pleno enquanto houver exploração. Dentro dos limites socioeconômicos da nossa sociedade, a pesquisa apresenta um movimento de desenvolvimento de personalidades que pode ser potencializado pelo ambiente escolar. Para concluirmos, a pesquisa defende um mundo no qual as personalidades possam ser desenvolvidas de forma emancipadora pois, mencionando Caetano Veloso, *“gente é pra brilhar, não pra morrer de fome”*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A REBELIÃO dos pinguins (legendado). Direção: Carlos Pronzato. Co-direção e produção: Omar Neri. YouTube (ca. 41min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>>. Acesso em 02 jul. 2021.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, E.S.; MORAES, S. G. Dos Princípios da Pesquisa em Educação como Atividade. MOURA, M. O. (org.). **Educação Escolar e Pesquisa na teoria Histórico-cultural**. 1ed. São Paulo: Loyola, 2017, p. 4770.

ASBAHR, F. da S. F. et al. Grêmios Estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. EUZÉBIOS FILHO, A. (org.). **Psicologias para além do consultório: reflexões e contextos de atuação**. Curitiba: Juruá, 2017.

ASBAHR, F. da S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. da S. **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 95-117.

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, A. A (Des)articulação do Movimento Estudantil: (Décadas de 80 e 90). In: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. Vol. 10, nº 19, p. 5-14, jul./dez. 2002.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. In: **Lua Nova [online]: Revista de cultura e política**. São Paulo: CEDEC, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BOZHOVICH, L. I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Antologia do Ensino Desenvolvemental**. ed. 1 Campinas: Mercado de Letras, 2022, p. 77-112.

BOZHOVICH, L. I. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (I). In: **Journal of Russian & East European Psychology**, 42:4, p. 35-54, 2004a.

BOZHOVICH L. I. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (II). In: **Journal of Russian & East European Psychology**, 42:4, 55-70, 2004b.

BOZHOVICH L. I. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). In: **Journal of Russian & East European Psychology**, 42:4, 71-88, 2004c.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. la Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (Ed.). **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes**. Moscou: Ed. Pedagógica, 1972.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 13 out. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.398**, de 4 de janeiro de 1985. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 1985.

CARA, D. et al. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil**: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CHAGAS, M. R. J. **Os Grêmios Estudantis e as Mobilizações Secundaristas em Bauru no ano de 2015**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

CHUDNOSVSKII, V. E. **Bozhovich, L. I. as a person, a personality, and a Scholar**. Journal of Russian and East Europeans Psychology, Armonk, v. 47, n.4, p. 3-27, jul./aug. 2009.

CORBUCCI, P. O Ensino Superior Brasileiro na Década de 90. In: **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. n. 2, Ipea, fev., 2001.

CORROCHANO, M. C. et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C., SILVA, J. A. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out.-dez. 2016.

COSTA, A. A. F.; VIANNA, M. de A. Contextos da educação do Brasil entre os anos 1995-2016. COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (Orgs.). **Movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 45-84.

COUTINHO, G. S.; OLIVEIRA, T.; ARRUDA, D. O. Notas sobre a concepção de fracasso escolar da população negra. *In: Revista Tecnologia & Cultura*, edição especial, Rio de Janeiro 2021, p. 9-17.

DAL RI, N. M. Organização escolar, gestão democrática e participação dos alunos. PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (orgs.). **Políticas públicas e organização escolar**: núcleos de ensino da UNESP. v. 6, São Paulo: Cultura Acadêmica, E-Livros Prograd, 2012, p. 29-52.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

DAYRELL, J.T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DELARI JUNIOR, A. Princípios Éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan. /abr. 2013.

FACHIN, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. Entrevista especial com Pablo Ortellado. **IHU**, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *In: Estudos Avançados*, v. 32, n. Estud. av., 2018 32(93), p. 25-42, maio 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. Editoria de Treinamento. **Há um mês na escola, alunos limpam, cozinham e até instalam chuveiros**. São Paulo, 01 de dez. de 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1712999-ha-um-mes-nas-escolas-alunos-organizam-limpam-cozinham-e-ate-instalam-chuveiros.shtml>>. Acesso em 15 jun. 2021.

FREIRE, S. M. Movimento Estudantil No Brasil: Lutas Passadas, Desafios Presentes. *In: Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, nº. 11, Tunja: Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, p. 131-146, 2008.

G1 BAURU MARÍLIA. **Estudantes ocupam segunda escola em menos de 24 horas em Bauru**. Bauru, 01 de nov. de 2016a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/11/duas-escolas-estaduais-de-bauru-sao-ocupadas-por-estudantes.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

G1 BAURU MARÍLIA. **Estudantes desocupam escolas públicas em Bauru**. 01 de nov. de 2016b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/11/estudantes-desocupam-escolas-publicas-em-bauru.html>> Acesso em: 27 de dez. de 2022.

G1 BAURU MARÍLIA. **Estudantes ocupam quarta escola estadual em Bauru**. Bauru, 26 de nov. de 2015a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2015/11/estudantes-ocupam-quarta-escola-estadual-em-bauru.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

G1 BAURU MARÍLIA. **Estudantes desocupam escolas estaduais de Bauru**. 10 de dez. de 2015b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2015/12/estudantes-desocupam-escolas-estaduais-de-bauru.html>> Acesso em: 27 de dez. 2022

G1 BAURU MARÍLIA. **Estudantes protestam por mais professores em escola de Bauru**. Bauru, 03 de set. de 2014. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2014/09/estudantes-protestam-por-mais-professores-em-escola-de-bauru.html>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

G1 SÃO PAULO. **Reorganização atinge 311 mil alunos e 'disponibiliza' 94 escolas de SP**. São Paulo, 26 de out. de 2015a. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

G1 SÃO PAULO. **Após suspensão de reorganização escolar, secretário deixa cargo em SP**. São Paulo, 04 de dez. de 2015b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/apos-suspensao-de-reorganizacao-escolar-secretario-deixa-cargo-em-sp.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

G1 SÃO PAULO. **Ocupações, atos e polêmicas**: veja histórico da reorganização escolar. São Paulo, 04 de dez. de 2015c. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (org.) **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro&João, 2018.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **População estimada**. Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020. 2020.

IBGE; PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Censo Demográfico**, 2010.

JACOMINI, M. A.; GIROTTO, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30. nº27, 2022.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃE, J. P. A. et al (org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A.D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. (Org.) **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LUEDEMANN, C. **Anton Makarenko, vida e obra** – a pedagogia na revolução. Expressão Popular, 2017.

MARTÍNEZ, A. M. L.I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. LONGAREZI, A. M.; PUENTE, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida e obra dos principais representantes russos**. Livro 2. ed. 1, Uberlândia: EDU, v. 2, p. 165-196, 2016.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: autores associados, 2. ed, 2015.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. In: **Cad.Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril, 2004.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTSINKOVSKAYA, T. D. Emotional experience (perezhivanie) as socialization and identity formation mechanism in modern changing world. In: **Psikhologicheskie Issledovaniya**, 3(5), 1-10. Retrieved January 1, 2017.

MARX, K. **O Capital** - Volume I. Boitempo, São Paulo, 2013.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** [1844]. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. O 18 Brumário. [1852]. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelman**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, 1983.

MENDONÇA, S. G. L. Núcleos de Ensino da Unesp: Nova relação universidade/sociedade. MENDONÇA, S. G. L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.) **Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MESQUITA, A. M. A formação de valores no processo educativo do sujeito concreto. In: **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 3, 2020a.

MESQUITA, A. M. **Abertura VIII Simpósio de Educação e Psicologia** - IMESSM- 2020. Youtube, 14 de outubro de 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YLnHyEyt43E&t=4890s>>. Acesso em: 10 abril de 2023.

MONTEIRO, P. V. R. **A unidade afetivo-cognitiva:** aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MONTEIRO, P. V. R.; ROSSLER, J. H. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. *In: Psicologia Revista*, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 310-334, 2020.

MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA DE BAURU. #ocupaescola. Facebook. Bauru, 24 de fev. de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/901715336616262/posts/912131145574681/>>. Acesso em: 17 de jun. 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OCUPAÇÃO AYRTON BUSCH. Hoje, às 15 horas, oficina de turbante na ocupação! Bauru, 5 de dez. de 2015. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaBusch/posts/pfbid028Ef6nbYp6gctnviEgZLGqznjLTNh1XGe2K9iMu1GiBEGuvufL1BFbWn6WcAeAbT5l>>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

OCUPAÇÃO FERREIRA DE MENEZES. Por meio dessa mensagem... Bauru., 03 de dez. de 2015a. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02XQvbjEahQDbGQgv6WfDv8SX1DS7x1ehfWkBGa3EWLmH55Tzrn6yws9JVxFUoRz7ql&id=414157718794084>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

OCUPAÇÃO FERREIRA DE MENEZES. Bom dia! Bauru, 01 de dez. de 2015b. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid032Wz6Jdt1NJZCbeM65aGJdk66RYakr48iUR5jB7SBHc9Pr8LXGHfBbSx6FvmuLZCHl&id=414157718794084>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

OLIVEIRA, B. A Dialética do Singular-Particular-Universal. *In: Anais do V Encontro de Psicologia Social e Comunitária*. Abrapso: Bauru, agosto 2001, p. 1-24.

O MAL-EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. 2015. Disponível em: <<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PANDITA-PEREIRA, A. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. *In: Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-25, set. 2019.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *In: Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PASQUALINI, J. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. In: **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 1-16, 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PESCUMA, D. **O grêmio estudantil: uma realidade a ser conquistada**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 1990.

PETROVSKI, A. V. Personalidad, Actividad y Colectividad. (A. Kessler, trad). Buenos Aires: **Editorial Cartago**. 1984.

PISTRAK, M. A auto organização dos alunos. PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 169-224.

RETRATOS DA ESCOLA. Entrevista com Lisete Regina Gomes Arelaro. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas [Entrevista]. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/770/722>>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ROCHA, D. L. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. In: **Rev. Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020.

ROSSI, M. PEC 241: Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. **El País**, São Paulo, 27 de out. de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html?rel=mas> Acesso em: 17 jun. 2021.

SALINA, A. P. **O conceito de personalidade em Lidia I. Bozhovich**: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 61.672**, de 30 de nov. de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 51.461**, de 01 de jan. de 2007, (2007). Organiza a Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto5146101.01.2007.htm>> . Acesso em: 19 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 40.473**, de 21 de nov. de 1995, (1995). Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Disponível em: < <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173457/decreto-40473-95>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 180**, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo. SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b.

SILVA, M. P. **AS JORNADAS DE JUNHO**: O terremoto social que chacoalhou a cena política brasileira e seus reflexos na atualidade. Monografia, Universidade de Taubaté, 2020.

SOUZA, I. M. M. **Singularidade e resistência**: Um estudo sobre os processos de constituição do educador na greve do magistério público estadual paulista em 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, 2019.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *In: Retratos Da Escola*, v. 13, n.25, 2019. p. 91–107. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>.

TANAMACHI, E. R.; ASBAHR, F. S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. SOUZA, M. P. R.; BEATÓN, G. A.; BRASILEIRO, T. (orgs.) **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural**: interfaces Brasil-Cuba (Volume II). Maringá: UEM, 2018.

TAVARES, A. C. C.; MARTNS, F. S.; CHICAR, S. T. C. L. et al. O fórum nacional em defesa da escola pública – fndep na agenda política brasileira de 1988. *In: VI CONEDU – Vol. 1*, Campina Grande: Realize Editora, p. 2587-2603, 2020.

TONET, I. Marxismo e democracia. BORGES, L. F. P. e MAZZUCO, N. C. (orgs). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-21.

TORI, L. A.; HOMMA, L. H. G.; FIACADORI, G. Coletivos e o Uso das Redes: o caso das ocupações das escolas em São Paulo em 2015. *In: Simbiótica*. Vitória, v.7, n.3, p. 98-134, jul./dez. 2020.

UBES. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. 11 de out. de 2016. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri: Visor, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas

Roteiro entrevista individual

1. Nome
2. Idade
3. Informações sobre contexto de vida
4. Você participou das ocupações em qual ano? Qual escola?
5. Como foi?
6. O que mais te marcou nessa experiência?
7. Quais eram suas tarefas nas ocupações?
8. Como entrou em contato com o movimento estudantil?
9. Foi o primeiro contato?
10. Por que decidiu participar do movimento estudantil e da ocupação?
11. Como era seu vínculo com os outros participantes?
12. Como era o contato com os participantes de outras escolas ocupadas?
13. Como os adultos da escola compreendiam sua participação no movimento?
14. Como os adultos da sua família compreendiam sua participação no movimento?
15. Como os colegas não participantes do movimento compreendiam as ocupações?
16. Como passou a enxergar o movimento estudantil depois das ocupações?
17. O que mudou em você mesmo depois da participação da ocupação?
18. Como você avalia as ocupações e suas consequências?
19. O que você considera uma educação de qualidade?
20. Qual o maior problema da educação hoje em dia?
21. Se realizou um curso superior, continuou no movimento estudantil?
22. Na vida adulta, participa de outros coletivos? Ou possui grupos de referência?
23. Por que participa/ou não desses grupos?

Histórico escolar

Ensino médio

24. Como era a relação com a escola no ensino médio? E colegas? e professores?
25. O que mais gostava na escola?

- 26. O que menos gostava na escola?
- 27. Quais atividades mais marcaram a trajetória escolar?
- 28. Que atividades fazia além da sala de aula?
- 29. Quais coletivos frequentava na vida escolar e fora da escola?
- 30. Como essa participação começou?
- 31. Quais interesses tinha fora da escola?
- 32. Seu olhar para a escola/conteúdos escolares mudou depois das ocupações?

Ensino infantil

- 33. Qual a importância da escola para você quando criança? Por quê?
- 34. Como era a relação com a escola no infantil? E colegas? e professores?
- 35. O que mais gostava na escola? O que menos gostava na escola?
- 36. O que marcou sua trajetória escolar quando criança?
- 37. Que atividades fazia além da sala de aula?
- 38. Como sua família compreendia a escola?

Ensino fundamental

- 39. Qual era a importância da escola para você no EF? Por quê?
- 40. Como era a relação com a escola no fundamental? E colegas? e professores?
- 41. O que mais gostava na escola? O que menos gostava na escola?
- 42. O que marcou sua trajetória escolar no EF?
- 43. Que atividades fazia além da sala de aula?

APÊNDICE B - Questionário online

O coletivo estudantil das ocupações secundaristas e seu impacto na formação da personalidade

Olá, participantes! Para continuar a análise de dados da minha pesquisa, senti necessidade de mais algumas informações sobre cada participante.

Importante lembrar que os termos de consentimento permanecem o mesmo das entrevistas:

1º) O objetivo da pesquisa é investigar o papel dos coletivos estudantis na formação da personalidade dos participantes da ocupação secundarista de Bauru por meio de seus relatos em entrevista e resposta de questionário.

2º) Sua participação na pesquisa se dará por meio de uma entrevista sobre sua trajetória escolar; sua experiência nas ocupações secundaristas; sua relação com a escola antes e depois da ocupação; as relações afetivas existentes na escola; sua relação atualmente com outros coletivos. A entrevista será gravada para, posteriormente, serem transcritas na íntegra.

3º) Os procedimentos trazem riscos mínimos para a saúde do participante, como desconforto emocional em algum assunto. Caso isso aconteça, a pesquisadora estará disponível para acolhimento e suporte psicológico, bem como para realizar encaminhamentos quando necessário.

4º) A participação na pesquisa não implica o ganho de nenhum benefício material ou financeiro. O benefício da participação é proporcionar reflexões sobre a formação de coletivos escolares e seu papel na personalidade.

5º) A participação na pesquisa poderá ser interrompida se assim desejar o participante, a qualquer momento do processo. Foi ressaltado que, não havendo mais a concordância na participação no estudo, não haverá nenhum tipo de represália ou constrangimento.

6º) Será mantido o sigilo sobre a identidade do participante.

7º) Em caso de denúncia ou reclamação sobre essa participação e questões éticas do estudo, o participante poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP localizado na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro: Vargem Limpa, Bauru, SP, Fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Gabriela Pinto Braga - Psicóloga CRP 06/172219

E-mail:gabriela.braga@unesp.br

1. Nome completo:

2. Data de nascimento:

____/____/____

3. Qual seu gênero?

Marcar apenas um oval.

- Mulher Cis
- Homem Cis
- Mulher Trans
- Homem Trans
- Não binário
- Prefiro não responder
- Outro:

4. Qual sua orientação sexual?

Marcar apenas um oval.

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Prefiro não responder
- Outro:

5. Como você classificaria sua cor ou raça?

Marcar apenas um oval.

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Pardo

- Preta
- Prefiro não responder
- Outro:

6. Atualmente você mora:

Marcar apenas um oval.

- Sozinho
- Com família
- Com amigos
- Com cônjuge
- Outro:

7. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

Marcar apenas um oval.

- Nenhuma renda
- Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.212,00)
- De 1 a 3 salários-mínimos (de R\$ 1.212,00 até R\$ 3.636,00)
- De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 3.636,00 até R\$ 7.272,00)
- De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 7.272,00 até R\$ 10.908,00)
- De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 10.908,00 até R\$ 14.544,00)
- De 12 a 15 salários-mínimos (de R\$ 14.544,00 até R\$ 18.180,00)
- Mais de 15 salários-mínimos (mais de R\$ 18.180,00)

8. Durante as ocupações secundaristas de 2015, o poder de compra da sua família era:

Marcar apenas um oval.

- Igual o poder de compra atual
- Menor que o poder de compra atual
- Maior que o poder de compra atual
- Não sei responder

9. Observações:

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa "COLETIVOS ESTUDANTIS NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL" a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, sob a orientação do Profª Drª Flávia da Silva Ferreira Asbahr, após leitura minuciosa deste documento, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido(a), não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordando com os termos das seguintes informações:

- 1º) O objetivo da pesquisa é investigar o papel dos coletivos estudantis na formação da personalidade dos participantes da ocupação secundarista de Bauru por meio de seus relatos em entrevista.
- 2º) Sua participação na pesquisa se dará por meio de uma entrevista sobre sua trajetória escolar; sua experiência nas ocupações secundaristas; sua relação com a escola antes e depois da ocupação; as relações afetivas existentes na escola; sua relação atualmente com outros coletivos. A entrevista será gravada para, posteriormente, serem transcritas na íntegra.
- 3º) Os procedimentos trazem riscos mínimos para a saúde do participante, como desconforto emocional em algum assunto. Caso isso aconteça, a pesquisadora estará disponível para acolhimento e suporte psicológico, bem como para realizar encaminhamentos quando necessário.
- 4º) A participação na pesquisa não implica o ganho de nenhum benefício material ou financeiro. O benefício da participação é proporcionar reflexões sobre a formação de coletivos escolares e seu papel na personalidade.
- 5º) A participação na pesquisa poderá ser interrompida se assim desejar o participante, a qualquer momento do processo. Foi ressaltado que, não havendo mais a concordância na participação no estudo, não haverá nenhum tipo de represália ou constrangimento.
- 6º) Será mantido o sigilo sobre a identidade do participante.
- 7º) Em caso de denúncia ou reclamação sobre essa participação e questões éticas do estudo, o participante poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP localizado na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro: Vargem Limpa, Bauru, SP, Fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Bauru, _____ de _____ de 2021.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do participante

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Gabriela Pinto Braga
Psicóloga CRP 06/172219
Telefone: (19) 98190-2167
E-mail: gabriela.braga@unesp.br

Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Psicóloga orientadora
Email: flavia.asbahr@unesp.br