

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Leandro Amorim Rosa

Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de
2015 e 2016

DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo
2019

Leandro Amorim Rosa

Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de
2015 e 2016

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção de título
de Doutor em Psicologia Social, sob a
orientação do Prof. Dr. Salvador Antonio
Mireles Sandoval.

São Paulo
2019

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura_____

Data_____

e-mail: psi_doug@yahoo.com.br

788 Rosa, Leandro Amorim
Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre
movimentos paulistas de 2015 e 2016 / Leandro
Amorim Rosa. -- São Paulo: [s.n.], 2019.
276p. il. ; cm.

Orientador: Salvador Antonio Mireles Sandoval.
Tese (Doutorado em Psicologia Social)-- Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, 2019.

1. participação política. 2. movimento estudantil.
3. subjetividade. 4. psicologia política. I.
Sandoval, Salvador Antonio Mireles. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. III.
Título.

CDD

Leandro Amorim Rosa

Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de
2015 e 2016

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção de título de Doutor em
Psicologia Social, sob a orientação do Prof. Dr.
Salvador Antonio Mireles Sandoval.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval – PUC/SP

Profa. Dra. Bader Burihan Sawaia – PUC/SP

Profa. Dra. Rosemary Segurado – PUC/SP

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva – USP

Prof. Dr. Domenico Uhng Hur – UFG

Dedico este trabalho às e aos jovens que lutaram, sofreram, cresceram e amaram
em nome de um Brasil mais justo e democrático.

AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente ao povo brasileiro, mantenedor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão de fomento que me contemplou com bolsas de estudos tanto no país (Processo: 140179/2015-1) quanto durante o doutorado sanduíche (Processo SWE: 205265/2017-0).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente minha família por todo apoio e carinho durante o processo de doutoramento. Obrigado Cleusa, Vardão e Tato.

Agradeço às professoras e professores que tive durante toda a vida e, em especial, aos professores que foram fundamentais para a produção deste trabalho. Obrigado, professor Salvador Sandoval, por todo companheirismo e cuidado. Obrigado, professor Alessandro Soares da Silva pelo apoio e direcionamento. Obrigado, professor Bert Klandermans, pela acolhida e orientação durante minha estadia na VU Amsterdam.

Agradeço a imprescindível cooperação e ajuda da secretaria da pós-graduação em psicologia social da PUC/SP. Muito obrigado, Marlene.

Agradeço a todas amigas e amigos que participaram desse percurso de formas diversas. Obrigado às amigas e amigos de estudos e discussões. Obrigado às amigas e amigos de botecos e madrugadas. Obrigado às amigas e amigos que compartilharam sonhos e ações em prol de um Brasil mais democrático. E, em especial, muito obrigado às amigas e amigos que foram capazes de ser tudo isso de uma só vez.

Agradeço imensamente às e aos jovens que dedicaram seu tempo e energia para participar desta pesquisa. Muito obrigado pela sua participação, disponibilidade e força.

A todas e todos, muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar o processo de práxis política de estudantes que participaram de ocupações escolares no estado de São Paulo em 2015 e 2016. As ocupações de 2015 se deram em oposição à proposta de reorganização escolar elaborada pelo governo estadual. O movimento nacional de 2016 possuía, como principais reivindicações, a rejeição à PEC 241 e à Reforma do Ensino Médio (MP 746). As ocupações se caracterizaram por formas horizontais e autônomas de organização. Para gerir o espaço, os estudantes organizavam-se em comissões: comunicação, limpeza, alimentação, segurança, etc. As decisões eram tomadas coletivamente e não havia lideranças instituídas. A vinculação entre atividades de formação, culturais e artísticas foi uma forte marca do movimento. Os participantes da pesquisa são das cidades de São Paulo (SP), Ribeirão Preto (SP), Barretos (SP) e Catanduva (SP). O *corpus* empírico foi construído junto a dezenove (19) jovens que participaram de ocupações estudantis, além de quatro (4) docentes e um (1) funcionário técnico administrativo do IF Catanduva. A ocupação de Catanduva (SP) compõe a maior parte do *corpus*. Os instrumentos utilizados na produção do material empírico foram entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observações participantes. A análise do *corpus* teve a práxis política como categoria estruturante. Tal categoria é entendida a partir da articulação entre a psicologia histórico-cultural e o pensamento de Gramsci. A articulação entre os referenciais gramsciano e vigotskiano busca abordar a práxis política de maneira complexa, considerando de forma não dicotômica suas esferas macro e microssociais. A análise do *corpus* é organizada a partir de três dimensões indissociáveis: práxis política; potência de agir; aprendizado e desenvolvimento. A práxis política dos alunos tocou níveis macrossociais no que se referia a algumas de suas reivindicações finais, mas também atuou em níveis microssociais. A partir das ocupações, as rígidas hierarquias entre professores e estudantes foram questionadas; as relações de poder dentro das instituições se transformaram. São relatados vários desgastes físicos e mentais sofridos pelos estudantes durante os movimentos. Desde noites mal dormidas até violências – simbólicas principalmente, mas também físicas – perpetradas por opositores - colegas, professores, gestores, pais e policiais -, que geraram ataques à potência de agir e à saúde dos jovens. No entanto, mesmo diante de tais situações, foi possível criar espaços nos quais bons encontros eram produzidos: conversas, oficinas, brincadeiras, confraternizações, vitórias políticas, etc. Os estudantes organizaram diversos momentos de formação nas escolas ocupadas: debates, palestras, oficinas entre outras. Os jovens contam que as relações nas quais estavam imersos durante as ocupações foram fundamentais para mudanças em suas formas de pensar, sentir e agir. Aparentemente, mais do que o ensino de determinado conteúdo formal, as relações concretas propiciadas pelos movimentos possibilitaram o desenvolvimento desses estudantes em esferas significativas de suas vidas. As ocupações criaram ambientes – físicos e sociais - que favoreceram o aumento de potência de agir, democratização psicossocial e práxis política multitudinária. Um ambiente com tais características será denominado como “campo de potência”. Pretende-se que tal conceito passa ser útil em análises e práticas psicopolíticas em contextos diversos.

Palavras-chave: participação política; movimento estudantil; subjetividade; psicologia política; movimento social.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the process of political praxis of students who participated in school occupations in the state of São Paulo in 2015 and 2016. The occupations of 2015 were in opposition to the proposal of school reorganization elaborated by the state government. The national movement of 2016 had as its main claims the rejection of PEC 241 and the Reform of Secondary Education (MP 746). Horizontal and autonomous forms of organization characterized the occupations. To manage the space, the students organized themselves in commissions: communication, cleaning, food, security, etc. Decisions were taken collectively and there were no established leaderships. The link between formation, cultural and artistic activities was a strong mark of the movement. The research participants are from the cities of São Paulo (SP), Ribeirão Preto (SP), Barretos (SP) and Catanduva (SP). The empirical *corpus* was constructed with nineteen (19) young people who participated in student occupations, in addition to four (4) teachers and one (1) technical administrative officer of IF Catanduva. The occupation of Catanduva (SP) composes most of the *corpus*. The instruments used in the production of the empirical material were semi-structured interviews, focus groups and participant observations. The analysis of the corpus had political praxis as a structuring category. This category is understood from the articulation between historical-cultural psychology and Gramsci's thought. The articulation between the Gramscian and the Vygotskian references seeks to approach political praxis in a complex way, considering in a non-dichotomous way its macro and microsocial spheres. The analysis of the corpus is organized from three inseparable dimensions: political praxis; power of acting; learning and development. The political praxis of the students touched macro-social levels with regard to some of their final claims, but also acted on micro-social levels. Since the occupations, the rigid hierarchies between teachers and students were questioned; the relations of power within the institutions have changed. Several physical and mental wears suffered by the students during the movements are reported. From sleepless nights to violence - symbolic mainly, but also physical - perpetrated by opponents - colleagues, teachers, managers, parents and police - have generated attacks on the power of acting and the health of young people. However, even in such situations, it was possible to create spaces in which good encounters were produced: conversations, workshops, plays, social gatherings, political victories, etc. The students organized various moments of formation in the occupied schools: debates, lectures, workshops among others. The young people told that the relationships in which they were immersed during the occupations were fundamental for changes in their ways of thinking, feeling and acting. Apparently, rather than the teaching of a certain formal content, the concrete relations propitiated by the movements made possible the development of these students in significant spheres of their lives. The occupations created environments - physical and social - that favored the increase of power of acting, psychosocial democratization and multitudinous political praxis. An environment with these characteristics will be referred to as "potency field". It is intended that such concept becomes useful in psychopolitical analyzes and practices in diverse contexts.

Keywords: political participation; student movement; subjectivity; political psychology; social movement.

RESUMEN

Este trabajo objetivó analizar el proceso de praxis política de estudiantes que participaron de ocupaciones escolares en el estado de São Paulo en 2015 y 2016. Las ocupaciones de 2015 se dieron en oposición a la propuesta de reorganización escolar elaborada por el gobierno estadual. El movimiento nacional de 2016 poseía como principales reivindicaciones el rechazo a la PEC 241 y la Reforma de la Enseñanza Media (MP 746). Las ocupaciones se caracterizaron por formas horizontales y autónomas de organización. Para gestionar el espacio, los estudiantes se organizaban en comisiones: comunicación, limpieza, alimentación, seguridad, etc. Las decisiones eran tomadas colectivamente y no había líderes instituidos. La vinculación entre actividades de formación, culturales y artísticas fue una fuerte marca del movimiento. Los participantes de la investigación son de las ciudades de São Paulo (SP), Ribeirão Preto (SP), Barretos (SP) y Catanduva (SP). El cuerpo empírico se construyó con diecinueve (19) jóvenes que participaron en ocupaciones estudiantiles, además de cuatro (4) maestros y un (1) oficial administrativo del IF Catanduva. La ocupación de Catanduva (SP) compone la mayor parte del cuerpo. Los instrumentos utilizados en la producción del material empírico fueron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones participantes. El análisis del *corpus* tuvo la praxis política como categoría estructurante. Esta categoría se entiende a partir de la articulación entre la psicología histórico-cultural y el pensamiento de Gramsci. La articulación entre los referentes gramsciano y vigotskiano busca abordar la praxis política de manera compleja, considerando de forma no dicotómica sus esferas macro y microsociales. El análisis del *corpus* se organiza a partir de tres dimensiones indisociables: praxis política; potencia de actuar; aprendizaje y desarrollo. La praxis política de los alumnos tocó niveles macrosociales en lo que se refería a algunas de sus reivindicaciones finales, pero también actuó en niveles microsociales. A partir de las ocupaciones, las rígidas jerarquías entre profesores y estudiantes fueron cuestionadas; las relaciones de poder dentro de las instituciones se transformaron. Se reportan varios desgastes físicos y mentales sufridos por los estudiantes durante los movimientos. Desde noches mal dormidas hasta violencias - simbólicas principalmente, pero también físicas - perpetradas por opositores - colegas, profesores, gestores, padres y policías - generaron ataques a la potencia de actuar ya la salud de los jóvenes. Sin embargo, incluso ante tales situaciones, fue posible crear espacios en los cuales buenos encuentros eran producidos: conversaciones, talleres, bromas, confraternizaciones, victorias políticas, etc. Los estudiantes organizaron diversos momentos de formación en las escuelas ocupadas: debates, conferencias, talleres entre otras. Los jóvenes cuentan que las relaciones en las que estaban inmersos durante las ocupaciones fueron fundamentales para cambios en sus formas de pensar, sentir y actuar. Aparentemente, más que la enseñanza de determinado contenido formal, las relaciones concretas propiciadas por los movimientos posibilitar el desarrollo de estos estudiantes en esferas significativas de sus vidas. Las ocupaciones crearon ambientes - físicos y sociales - que favorecieron el aumento de potencia de actuar, democratización psicosocial y praxis política multitudinaria. Un ambiente con tales características se denominará "campo de potencia". Se pretende que tal concepto pasa a ser útil en análisis y prácticas psicopolíticas en contextos diversos.

Palabras clave: participación política; movimiento estudiantil; subjetividad; psicología política; movimiento social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo conceitual da consciência política (Sandoval, 2015).....	25
Figura 2 - Modelo integrativo de motivação para participação em protestos.....	26
Figura 3 - Imagem aérea do IF Catanduva	84
Figura 4 - Pátio interno do IF Catanduva	85
Figura 5 - Cronograma das atividades da ocupação para o dia 09/09/2016	91
Figura 6 - Roda de informações.....	91
Figura 7 - Oficina de teatro.....	92
Figura 8 – Ocupação IF Catanduva	92
Figura 9 - Conversa com o reitor do IFSP	93
Figura 10 - “Ocupa Fest”	98
Figura 11 - Estudantes e apoiadores da ocupação realizam a posição do guerreiro (Virabhadra) durante o “Ocupa Fest”	98

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1.</i> Comissões de trabalho da ocupação do IF Catanduva	93
<i>Quadro 2.</i> Informações gerais sobre os participantes.....	104
<i>Quadro 3.</i> Informações gerais sobre as observações participantes.	108
<i>Quadro 4.</i> Organização geral da análise em dimensões e tópicos.....	110

LISTA DE SIGLAS

ADS - Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
DIE - Diretor de Infraestrutura e Extensão
ECA - Estatuto da Criança e Adolescente
EE – Escola Estadual
ETEC PJ - Escola Técnica Estadual Parque da Juventude
ETECs - Escolas Técnicas Estaduais
EZLN - *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*
FEC – Frente de Esquerda Catanduvense
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
LAPSAPÉ – Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas
MD – Movimento Desocupa
ME – Movimento Estudantil
MP – Medida Provisória
MPL – Movimento Passe Livre
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAJURP - Núcleo de Assessoria Jurídica Popular da Faculdade de Direito de
Ribeirão Preto
NEXIN - Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social
NUPMOS - Núcleo de Psicologia Política e Movimentos Sociais
OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OSs - Organizações Sociais
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Psoe – Partido Socialista
Seduc - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
Seiterra - Subjetividade, Educação e Infância em Ambientes Rurais
SNJ - Secretaria Nacional de Juventude
TO – Teatro do Oprimido

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UJR – União Juventude e Rebelião

UNE – União Nacional dos Estudantes

UPES - União Paulista dos Estudantes Secundaristas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
1.1. Participação política e psicologia.....	22
1.2. Práxis Política	27
1.2.1. Gramsci e Vigotski: uma aproximação possível.....	27
1.2.2. Raízes ontológicas e epistemológicas: materialismo histórico dialético	29
1.2.3. Concepção macrossocial	32
1.2.4. Concepção microssocial.....	42
2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
2.1. Juventude e participação política.....	63
2.1.1. Adolescência e Juventude	63
2.1.2. Os jovens e a política no Brasil.....	69
2.2. Movimento de ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016 74	
2.2.1. Ocupações estudantis paulistas de 2015	74
2.2.2. Ocupações estudantis de 2016	78
2.2.3. A Ocupação do Instituto Federal de Catanduva (SP)	83
3. PERCURSO METODOLÓGICO	99
3.1. Condições de produção da pesquisa.....	99
3.2. Participantes.....	101
3.3. Instrumentos metodológicos.....	104
3.3.1. Grupos focais	104
3.3.2. Entrevistas semiestruturadas	105
3.3.3. Observação participante	106

3.4.	Análise do <i>corpus</i>	108
3.5.	Considerações éticas.....	110
4.	PRÁXIS POLÍTICA	112
4.1.	Os antecedentes e as ocupações	112
4.2.	A tomada do espaço	124
4.3.	As relações e a organização das ocupações	128
4.4.	Lideranças e tomada de decisões	134
4.5.	As ocupações e os partidos políticos	146
4.6.	Conflitos e violência	150
4.7.	Relação interior e capital.....	154
4.8.	Produção de práxis política multitudinária.....	157
5.	POTÊNCIA DE AGIR	163
5.1.	Adoecimentos e diminuição de potência de agir	163
5.2.	A necessidade de lutar	173
5.3.	Coletivo como promotor de potência de agir	176
5.4.	Humor como produção de potência de agir	182
5.5.	Momentos de produção de potência de agir	187
5.6.	Campo de potência de agir	194
6.	APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO	198
6.1.	Importância dos movimentos precedentes.....	198
6.2.	Educação tradicional X Escolas ocupadas	200
6.3.	Educação ocupada.....	205
6.4.	Relações como motor do desenvolvimento	213
6.5.	Identidades sociais e coletivas.....	225
6.6.	Humor, imaginação e criatividade	232
6.7.	Produção de subjetividades democráticas e democratizantes	

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ANEXOS	268
APÊNDICES	272

APRESENTAÇÃO

*“Não cante vitória muito cedo, não
Nem leve flores para a cova do inimigo
Que as lágrimas do jovem
São fortes como um segredo
Podem fazer renascer um mal antigo”*
(Belchior)

Belchior fala sobre a força das lágrimas dos jovens. Força que se equipara a um segredo e é capaz de fazer renascer antigo mal. Mas qual seria o mal e o segredo guardados nos sentimentos mais intensos da juventude? Talvez o segredo seja que a política pode ser diferente, que as relações humanas possam se modificar. Talvez, o segredo seja que a história não está já escrita e que outra vida é possível. E, quem sabe, o mal que possa renascer não seja a esperança de que o mundo pode ser transformado e construído por e para todas e todos.

O presente trabalho teve como objetivo geral *analisar o processo de práxis política de estudantes que participaram de ocupações escolares paulistas nos anos de 2015 e 2016*. No entanto, esse objetivo não foi dado *a priori*, ele resultou de um percurso específico do pesquisador e da pesquisa.

Ainda durante a graduação em psicologia surge o interesse do pesquisador pela participação política. A ideia de que a psicologia poderia contribuir para processos emancipatórios e transformações sociais democratizantes se fez presente durante todo o seu percurso de formação. No mestrado é feita a opção por trabalhar junto a militantes e educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa escolha foi possível graças ao projeto de extensão desenvolvido pelo grupo Subjetividade, Educação e Infância em Ambientes Rurais (Seiterra)¹ da USP de Ribeirão Preto. No percurso da pós-graduação, emerge a proposta de articular teoricamente a psicologia histórico-cultural e o pensamento gramsciano (Rosa & Silva, 2016; Rosa, 2017). É evidenciado, ao final do mestrado, que a articulação proposta deveria ser mais desenvolvida e trabalhada. Assim, a primeira versão do projeto de doutorado que resultaria no presente texto possuía como objetivo principal o aprofundamento teórico

¹ Hoje o Seiterra se tornou Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE)

das possíveis relações entre as tradições vigotskiana e gramsciana no que se refere à participação política.

Ao longo do primeiro ano de doutorado surge o incômodo de realizar um estudo sobre participação política sem material empírico. As possibilidades de articulação entre as teorias mostravam-se potentes, no entanto, sem elementos empíricos elas permaneceriam abstrações sem carne e osso. Em novembro de 2015, irrompe uma onda de ocupações escolares no estado de São Paulo. O movimento surpreende pela sua força e criatividade (Pelbart, 2016). Surge então a ideia de utilizar-se da produção teórica em construção para tentar melhor entender os processos de ocupação. Todo o percurso de pesquisa e os critérios que pautaram as decisões tomadas foram marcados pelo desejo já existentes nos primeiros anos de graduação: contribuir teórica e praticamente para uma psicologia emancipadora.

Três grupos de pesquisa foram de especial importância no desenvolvimento do trabalho agora apresentado. Em primeiro lugar, o Núcleo de Psicologia Política e Movimentos Sociais (NUPMOS), no qual estudos diversos possibilitaram a imersão e o entendimento da amplitude do campo da psicologia política. Em segundo lugar, destacamos a participação no Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social (NEXIN), por meio da qual foi possível a aproximação às discussões sobre o caráter ético-político da afetividade. Tanto o NUPMOS como o NEXIN são grupos vinculados ao Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Por fim, mas não menos importante, o período junto ao grupo de pesquisa coordenado pelo professor PhD Bert Kandermans na Vrije Universiteit Amsterdam (VU Amsterdam) possibilitou o contato com muitas das mais recentes pesquisas em participação política e movimentos sociais no mundo.

Além desta apresentação e dos elementos pós-textuais, o texto que se segue será dividido em sete capítulos: referencial teórico-metodológico; contexto da pesquisa; percurso metodológico; práxis política; potência de agir; aprendizado e desenvolvimento; considerações finais. Optamos por começar pela apresentação do referencial teórico-metodológico em respeito ao processo de constituição dessa pesquisa, pois os estudos teóricos começaram anteriormente à definição do campo de estudo empírico. Evidentemente que, após a inclusão da empiria no trabalho, houve grandes modificações nas proposições teóricas. Os capítulos da tese constituíram-se em conjunto e não necessariamente na ordem aqui apresentada.

No primeiro capítulo abordaremos a categoria axial de nosso trabalho: a práxis política. Ela será descrita em suas dimensões macro e microsociais. A práxis política, como a definimos, possui a psicologia histórico-cultural e o pensamento gramsciano como grandes fundamentos, no entanto, outros referenciais – principalmente da psicologia política e social - serão também trabalhados. O segundo capítulo abordará o contexto no qual o *corpus* empírico da pesquisa foi produzido: as ocupações estudantis de 2015 e 2016. Após uma rápida discussão sobre juventude e participação política, as ocupações são contextualizadas e o histórico da ocupação do Instituto Federal de Catanduva (IF Catanduva) é contado. O foco na ocupação do IF Catanduva se justifica, pois, a maior parte do material empírico foi produzida junto aos participantes deste movimento. As ocupações estudantis são entendidas como movimentos sociais. Definiremos movimentos sociais em concordância com Tarrow, o qual se baseia nos trabalhos de Charles Tilly. Segundo Tarrow (2009, p. 21), movimentos sociais são “desafios coletivos baseados em objetivos comuns e solidariedade social numa interação sustentada com as elites, opositores e autoridades”.

O percurso metodológico é apresentado no terceiro capítulo. Ali são abordadas as informações sobre a construção do *corpus* empírico, bem como as orientações utilizadas para a análise do material. Os três capítulos seguintes se referem aos resultados e à análise do *corpus* da pesquisa. Eles foram divididos segundo três grandes dimensões: práxis política; potência de agir; aprendizado e desenvolvimento. Como ficará evidente, essas dimensões são radicalmente vinculadas, porém tal divisão se justifica por contribuir para melhor organização analítica do material. Por fim, no sétimo capítulo é elaborada uma síntese das análises e articulações teóricas. Tal elaboração produz uma proposta conceitual emergente: o campo de potência. Entendemos que essa proposta possa ser útil também para pesquisas e ações psicossociais em outros contextos diferentes das ocupações estudantis. As considerações finais estão permeadas por uma homenagem ao artista brasileiro, falecido em 2017, Antônio Carlos Belchior.

Ao produzir a tese agora apresentada, buscamos melhor compreender o processo de práxis política de estudantes paulistas durante ocupações escolares em 2015 e 2016. Mas, além disso, tivemos como horizonte de nossa produção a possibilidade de extrair de tais experiências elementos que pudessem potencializar outras ações em prol de uma sociedade mais democrática e justa. É com esse intuito que o texto foi imaginado, planejado e escrito. Diante dos avanços autoritários e intolerâncias que permeiam o

atual cenário brasileiro, damos as boas-vidas a este trabalho com uma provocação de Belchior:

*“Eh! meus amigos,
um novo momento precisa chegar.
Eu sei que é difícil começar tudo de novo,
mas eu quero tentar”.*
(Belchior)

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1. Participação política e psicologia

A participação política é um tema recorrente em diversos âmbitos e disciplinas (Sabucedo, 1999; Borba, 2011). No Brasil tal temática passa por significativas mudanças a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ou também como é conhecida, a Constituição Cidadã. A intensa participação de movimentos sociais organizados e de grande parte da população durante o processo constituinte garantiu que a democracia brasileira não fosse legalmente entendida apenas como representativa. A Carta Magna de 88 reconhece a participação não apenas eleitoral ou indireta, mas também a participação direta do cidadão nos diversos âmbitos da gestão pública, fazendo com que nossa forma de governo seja uma combinação entre democracia representativa e democracia direta, aproximando-se supostamente de uma democracia participativa² (Silva, 2006).

Além dos meios ditos convencionais de participação – eleições e atuação partidária –, faz-se necessário também destacar a participação política por meio de ações diretas e movimentos sociais, a qual teve um grande marco no de 2013, a partir de uma onda histórica de protestos no Brasil. Nestas manifestações a reivindicação por maior participação popular na vida política brasileira se fez presente – explícita ou implicitamente – em grande parte dos momentos. Evidenciou-se que as alternativas em participação institucional propostas pelo governo não estariam sendo encaradas como adequadas ou suficientes por uma parte significativa da população (Harvey, 2013).

Importante citar as discussões, ocorridas no final de 2014, em torno do decreto presidencial que instituía a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional da Participação Social³. A polêmica gerada pelo conflito legislativo e o posterior veto do decreto demonstrou que o entendimento sobre os limites e

² Seguimos as seguintes definições adotadas pela Justiça Eleitoral Brasileira:

“- Democracia direta é aquela em que o povo exerce, por si, os poderes governamentais. Não há outorga de mandato do povo aos parlamentares e representantes políticos, e as funções políticas são geridas e desenvolvidas pelos próprios detentores do direito de votar.

- Democracia indireta ou representativa é o tipo mais utilizado e é entendida como aquela em que o povo escolhe os seus representantes para gerir as funções de governo e decidir em seu nome.

- Democracia semidireta ou mista ou participativa é a junção da democracia representativa com alguns institutos de participação direta do povo”. Disponível em: <<http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/instrumentos-de-democracia-participativa-roteiros-eje>>.

Acessado em: 30/02/2016.

³ Decreto nº 8243, de 23 de maio de 2014.

possibilidades da participação política no Brasil ainda é um campo em disputa. Os debates sobre o decreto não se restringiram apenas ao Congresso, mas geraram repercussão também em parte da sociedade brasileira.

Em 2015 e 2016, emergiram importantes processos vinculados à participação política no Brasil. Podemos destacar: os embates em torno da reforma política; as manifestações de massa contrárias ao governo vigente e pelo impedimento da presidenta, assim como movimentos vinculados à defesa de seu mandato; e, enfim, as ocupações de instituições públicas de ensino em protesto a medidas de governos estaduais e do governo federal.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, outras manifestações tomaram lugar em 2017 e 2018. Protestos contrários ao governo presidido por Michel Temer ocorreram em diversos momentos, lugares e vinculados a várias pautas: cultura, saúde mental, reforma trabalhista, reforma da previdência, ciência e tecnologia, entre outras. Tendo como foco a oposição às ditas “reformas do governo Temer” (previdência e trabalhista), foi convocada uma greve geral para o dia 28 de abril de 2017. Segundo centrais sindicais e movimentos sociais, tal paralização foi a maior da história do país com a participação de cerca de quarenta milhões de trabalhadores⁴. Em 2018, destacou-se a greve dos caminhoneiros que impossibilitou ou dificultou a circulação de pessoas e mercadorias por todo o país durante mais de dez dias. Além disso, também houve grandes mobilizações vinculadas à prisão do ex-presidente Luís Inácio “Lula” da Silva. Por fim, o processo eleitoral de 2018 também gerou significativos processos de demonstrações públicas.

Os desafios existentes no que tange o entendimento e a ação voltada à participação política – institucional ou não - na sociedade brasileira, assim como em outras partes do mundo, se referem a elementos e disciplinas diversos. As ciências sociais têm se mostrado um campo de estudo com grandes contribuições para a compreensão desse fenômeno. Em especial, algumas mudanças relacionadas aos padrões de participação política têm despertado grande interesse entre os estudiosos. A redução generalizada do comparecimento às urnas em países de voto não obrigatório, assim como da militância partidária, tem se contrastado com a emergência e aumento de movimentos de protesto e novas formas de participação política (Ribeiro & Borba, 2011).

⁴ Dados disponíveis em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/29/40-milhoes-param-no-pais-ato-em-sp-reune-70-mil-e-termina-com-repressao-da-pm/>>. Acessado em 13/08/2018.

As ciências sociais possuem significativa bagagem sobre a temática da participação política. No entanto, dada a complexidade do fenômeno abordado, entendemos que são necessários outros olhares sobre o tema, entre eles o olhar da psicologia (Silva & Corrêa, 2015; van Stekelenburg & Klandermans, 2017). Em diálogo com os acúmulos das ciências sociais, a psicologia também tem contribuído para o estudo da participação política a partir de um campo interdisciplinar ainda em desenvolvimento no Brasil, a psicologia política.

Sandoval (1997), abordando o histórico do campo de conhecimento, defende que a psicologia política surge a partir da reaproximação entre as ciências sociais e a psicologia na busca por entender o comportamento político. Segundo Rosa e Silva (2012, p. 11):

A Psicologia Política é uma disciplina acadêmica, fruto da especial confluência entre a Psicologia e a Ciência Política, visto que outros estudos se associam na sua produção. Ela se constitui no interstício das fronteiras disciplinares e muitas vezes se vê refém de sua própria identidade, mas com possibilidades efetivas de dar respostas a questões que a tradição disciplinar não tem conseguido responder.

A participação política é um dos grandes temas de interesse da psicologia política (Prado, 2007). São diversos os referenciais que se propõem a contribuir com o entendimento desse fenômeno. A seguir citaremos brevemente alguns teóricos significativos no contexto de nosso trabalho para o estudo da participação política a partir da psicologia política.

Sabucedo (1999) propõe uma divisão da participação política em quatro tipos, sendo eles a persuasão eleitoral, a participação convencional, a participação violenta e a participação direta pacífica. Além disso, o autor elenca os principais conflitos existentes no campo de estudo da participação política até então: formas ativas de participação *versus* formas passivas de participação; comportamentos agressivos *versus* comportamentos não agressivos; objetivos estruturais *versus* objetivos não estruturais; objetivos governamentais *versus* objetivos não governamentais; ações dirigidas *versus* ações voluntárias; intencionalidade *versus* consequências não esperadas.

Por sua vez, Silva (2006), utilizando-se do modelo de consciência política de Sandoval (2001, 2015), constrói uma análise da participação política de grupos LGBT+ baseado em sete dimensões psicossociais: identidade coletiva; crenças e valores societais; interesses coletivos e adversários antagônicos; eficácia política; sentimento de justiça e injustiça; metas e repertórios de ações coletivas; e vontade de agir coletivamente. Partindo da

aproximação entre o referencial proposto por Sandoval e as teorias de Gramsci e Matín-Baró, Silva (2006) busca aplicar o modelo de consciência política para entender a participação, não apenas de indivíduos, mas também de grupos. Salvador e Silva (2016) propõem atualizações ao modelo de consciência política por meio de sua articulação com estudos sobre emoções.



Figura 1 - Modelo conceitual da consciência política (Sandoval, 2015).

A partir de uma concepção que busca abordar o indivíduo e o ambiente no qual ele está inserido, Klandermans e seus colaboradores (Klandermans, 2002; van Stekelenburg & Klandermans, 2010) elaboram sua teoria de participação política em movimentos sociais. Segundo os autores, devem ser estudadas duas dimensões no processo de participação política: o lado da “demanda” ou “procura” (*demandy-side*) e o lado da “oferta” ou “recursos” (*supply-side*). O primeiro lado se refere a uma análise dos indivíduos e suas demandas por participação, já o segundo diz respeito aos recursos que o ambiente social no qual a pessoa está inserida possui para suprir determinada demanda. Articulados a essas duas dimensões, os autores propõem três principais motivos para a participação política: instrumentalidade, identidade e expressividade. Em síntese, a instrumentalidade diz respeito à tentativa de influenciar o ambiente político e social no qual o sujeito se insere; a identidade se refere à identificação do sujeito com um grupo como o motor da participação; e a expressividade está relacionada a uma busca do sujeito por significado e expressão de suas visões de mundo. Tais motivos, junto à raiva baseada no grupo, compõem a força motivacional em participar politicamente. Abaixo segue a síntese proposta por van Stekelenburg e Klandermans (2017):

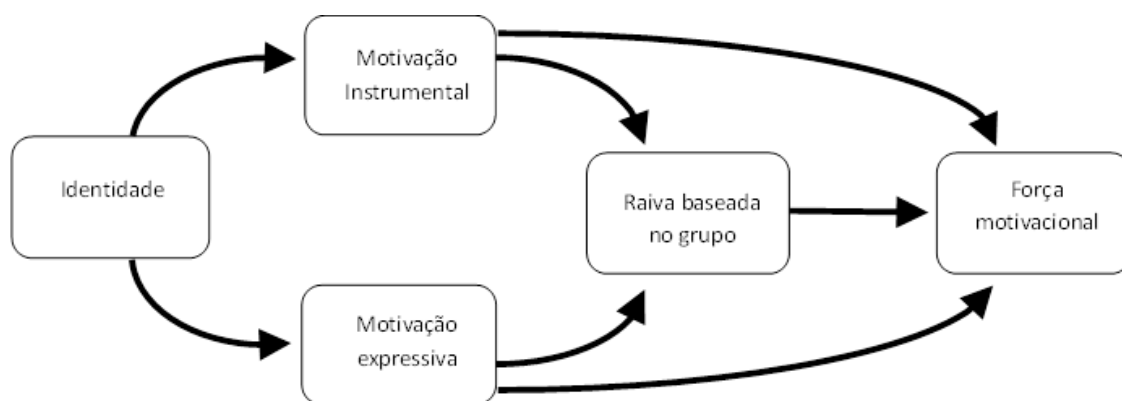


Figura 2 - Modelo integrativo de motivação para participação em protestos (Stekelenburg & Klandermans, 2017, tradução nossa).

Polletta e Jaspers (2001) defendem que processos identificatórios são fundamentais para o entendimento da participação em movimentos sociais. Faz-se necessário realizar a distinção entre identidade social e identidade coletiva. A identidade social se refere aos aspectos da autoimagem de um indivíduo derivados de categoriais sociais das quais ele se considera participante (Tajfel & Turner, 1986). No que diz respeito à identidade coletiva podemos adotar duas definições próximas, mas não idênticas. Para Salvador (2015, p. 203) a identidade coletiva “se refere à forma como os indivíduos estabelecem uma identificação psicológica de interesses e sentimentos de solidariedade e pertinência para com grupos específicos que constituem os atores coletivos no cenário político”. Por sua vez, Polletta & Jaspers (2001, p. 285) definem identidade coletiva como

(...) uma conexão cognitiva, moral e emocional de um indivíduo com uma comunidade mais ampla, categoria, prática ou instituição. É a percepção de uma condição ou relação partilhadas, a qual pode ser imaginada mais que experienciada diretamente, e é distinta das identidades pessoais, ainda que possa fazer parte de uma identidade pessoal.

As contribuições dos referenciais abordados acima - entre outros - possuem significativa relevância para pensar a participação política a partir de um olhar psicopolítico (Almeida, Silva & Correa, 2012). No presente trabalho articularemos referenciais diversos na tentativa de dar inteligibilidade ao fenômeno estudado. No entanto, a base teórica da qual partimos é a tradição materialista histórica e dialética, em especial o entendimento de práxis política a partir da articulação do pensamento gramsciano e da psicologia histórico-cultural advinda de Vigotski.

No decorrer da pesquisa – sobretudo no momento de trabalhar o material empírico – surgiram novas demandas teóricas para se compreender a práxis política dos

jovens ocupantes, as quais buscamos suprir não nos limitando necessariamente aos autores e propostas marxistas. Nas sessões que seguem, apresentaremos os olhares que nos deram as orientações gerais e os fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa, ou seja, será apresentada a concepção de práxis política a partir de Gramsci e Vigotski.

A articulação teórica entre Vigotski e Gramsci – e autores vinculados a tais pensadores - pode proporcionar um olhar amplo para a complexidade do fenômeno da participação política. Em especial, defendemos a potencialidade de entender a participação do sujeito político abordando seus elementos subjetivos – em suas dimensões cognitivas e afetivas – em relação com elementos sociais mais amplos como a realidade política, cultural e econômica.

Vigotski defende uma radical relação entre o psiquismo humano e a sociedade na qual o sujeito está imerso. No entanto, o corpo teórico do psicólogo soviético não se propõe a trabalhar, com profundidade, concepções sobre sociedade e política (Pino, 2000). Por sua vez, Gramsci foca suas análises em elementos macrosociais. O pensador italiano escreve alguns textos nos quais discorre sobre a subjetividade, porém esse não é seu objeto de estudo prioritário (Ghiro, 2013). Entendemos que a articulação entre os dois autores pode contribuir para uma visão sobre a participação política que permita abordar coerentemente dimensões subjetivas, sociais e políticas de maneira integrada.

A participação política deve ser entendida como um fenômeno que atravessa diferentes esferas sociais e subjetivas de forma não dicotômica. Para compreender adequadamente tal fenômeno faz-se necessário uma teoria que possa de maneira epistemologicamente coerente perpassar essas diversas esferas. Assim, propomos que ao articular a teoria da subjetividade vigotskiana com a teoria social e política gramsciana estamos abrindo um campo de possibilidades para desenvolver um olhar psicopolítico abrangente sobre a participação política no qual possam ser considerados elementos de ordem cognitiva, afetiva, social e política.

1.2. Práxis Política

1.2.1. Gramsci e Vigotski: uma aproximação possível

Defendemos que para entender a participação política faz-se necessário ir além das fronteiras disciplinares. Assim, neste trabalho, buscamos articular o pensamento

vigotskiano ao pensamento gramsciano. Vigotski e Gramsci são os autores fundantes de nossa proposta, no entanto, como ficará evidente, utilizaremos na elaboração do trabalho outros pensadores vinculados à tradição teórica de ambos, à psicologia social e à psicologia política.

Lev S. Vigotski foi um psicólogo soviético que realizou seus trabalhos na primeira metade do século XX e dedicou sua vida ao desenvolvimento de uma psicologia baseada no método materialista dialético. Recusava-se a constituir suas proposições baseando-se apenas em citações advindas dos escritos de Marx, ou seja, se colocou o desafio de, a partir do entendimento do método marxista, elaborar uma ciência psicológica original. Suas pesquisas se destacam pela busca em entender os processos que originam as funções psicológicas propriamente humanas e por relacionar radicalmente tais processos ao mundo social no qual o sujeito está imerso. Morreu precocemente – antes de completar quarenta anos de vida - e sua obra alcançou apenas tardiamente o ocidente. Entre suas concepções mais academicamente conhecidas podemos destacar: as funções psicológicas superiores, drama, zona de desenvolvimento proximal, sentido e significado (van Der Veer & Valsiner, 2006).

Antonio Gramsci, pensador italiano da primeira metade do século XX, escreveu grande parte de sua obra no cárcere fascista. Segundo Coutinho (2007), a maior contribuição do autor à obra marxista está no campo do pensamento político. A política seria a categoria estruturante da obra gramsciana. Mesmo possuindo grande relevância para o pensamento político, Gramsci trata também de outros campos, por exemplo, a sociologia, a literatura, a economia e aspectos relacionados à subjetividade. Entre suas principais contribuições ainda atuais podemos destacar a concepção de Estado Ampliado e a relevância que a cultura assume em seu modelo teórico (Coutinho, 2007).

Dada a raiz epistemológica comum - o materialismo dialético - entendemos que a articulação entre a psicologia vigotskiana e o pensamento gramsciano não se configura no que Vigotski (2004) definiu como uma “quimera teórica”. Além disso, outros trabalhos já têm buscado tal aproximação (Weber, 1998; Ragazzini, 2005; Ghirelli, 2012; Colucci, 1999).

Rosa e Silva (2015; 2016) abordam as possibilidades de olhar a participação política a partir da aproximação de Vigotski e Gramsci. Segundo os seus trabalhos, os conceitos drama e catarse, os quais devem ser entendidos na intersecção entre os dois teóricos, possuem grande potencial para compreensão da sua principal categoria, a práxis política. A práxis política é uma atividade prática intencional que tem como

objetivo a intervenção no humano como ser social, ou seja, nas relações sociais, econômicas e/ou políticas.

A partir de Gramsci (Coutinho, 2007; Coutinho, 2011; Gramsci, 2007) entende-se a política de forma ampla, ou seja, como um elemento constituinte de toda práxis humana. Assim, todas as relações humanas estariam intrinsecamente perpassadas por uma dimensão política. A práxis política - forma intencional de participação política - deve ser vista como um processo em constante movimento e transformação relacionado a dimensões diversas: gerais e específicas; objetivas e subjetivas; cognitivas e afetivas. Além disso, o entendimento da práxis política deve abranger vivências nos diferentes campos da vida dos sujeitos: família, religião, trabalho, etc. Os papéis desempenhados nesses diferentes campos se entrelaçam com os papéis de militantes políticos. Rosa (2017a) destaca as grandes mudanças relacionadas à práxis política dos sujeitos de sua pesquisa e defende que tais mudanças são apenas possíveis a partir da potencialização das contradições e elementos críticos presentes na própria subjetividade e ação dos participantes. O autor defende também a importância de se entender a práxis política dos sujeitos enquanto processo concreto sempre manifestado a partir de um contexto específico e um projeto/objetivo determinado.

A práxis política será utilizada como unidade de análise fundante de nosso trabalho. Essa escolha se relaciona ao fato de entendermos que a práxis política não é um elemento isolado da participação política, mas uma categoria que expressa em si a complexidade do fenômeno. A partir da ideia de práxis política abordaremos elementos sociais, políticos, cognitivos e afetivos de forma orgânica. Detalharemos a seguir a proposta abordando o materialismo histórico dialético, assim como a concepção macrossocial e microssocial que constituem a categoria práxis política.

1.2.2. Raízes ontológicas e epistemológicas: materialismo histórico dialético

Entendemos a necessidade de um olhar interdisciplinar na busca de se melhor compreender a participação política em toda sua complexidade. Nesse sentido, consideramos que o materialismo histórico dialético possa dar especial contribuição nessa empreitada, pois segundo Lukács (Netto, 2009) o diferencial dessa perspectiva é o “olhar da totalidade”. Também Lane (Sawaia, 2007) encontra no marxismo a possibilidade de produzir um olhar para o “sujeito inteiro”. A totalidade defendida pela autora aborda dimensões diversas – objetivo/subjetivo, indivíduo/sociedade, corpo/mente – de forma não dicotômica.

Se tratando do materialismo dialético, a teoria e o método de pesquisa não podem ser entendidos de forma dissociada, ou seja, ambos se compõem e se constituem mutuamente (Netto, 2009). É por meio da teoria que o método se torna coerente e adquire consistência, assim como o método, por sua vez, desenvolve os elementos teóricos a partir de sua prática. Netto (2009) defende que a instância de verificação do conhecimento para o materialismo dialético é a própria prática histórica e social. Sánchez Vázquez (2007) argumenta que o marxismo supera tanto o idealismo como o materialismo vulgar. Segundo o autor:

Nem o objeto pode ser mais considerado à margem da subjetividade humana, fora de sua atividade – concepção do materialismo metafísico e, em geral, de todo materialismo vulgar –, nem a atividade da qual o objeto é produto pode ser entendida – como faz o idealismo – como mera atividade espiritual, embora se trate da atividade da consciência humana (Sánchez Vázquez, 2007, p. 170).

Abordaremos a dialética a partir das três categorias propostas por Löwy (1991): o movimento perpétuo (ou transformação permanente); a totalidade; e a contradição. Primeiramente, o movimento perpétuo se refere à necessidade de entender os fenômenos não como produtos terminados, mas como processos em constante transformação. Segundo Vigotski (2007, p. 68):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

A segunda categoria de Löwy (1991) é a totalidade. A realidade deve ser entendida em diferentes níveis de totalidade e a totalidade materialista dialética é baseada em três princípios. Em primeiro lugar, ela possui uma estrutura própria, ou seja, não é uma realidade caótica. Além disso, a totalidade se desenvolve, ou seja, não é imóvel, mas sujeita a constantes transformações. Por último, tal totalidade vai se criando, assim sendo, não é um todo acabado, que se modifica a partir apenas de suas já existentes estruturas internas, mas é capaz de produzir novos elementos constituintes (Kosík, 1976).

A terceira categoria é a contradição. Entende-se que a realidade é composta por elementos contraditórios, ou seja, elementos que negam o atual estado do ser e lhe possibilitam mudanças e transformações. Tais mudanças não são a passagem do contraditório de potência para ato, mas um complexo processo de superação dialética

(*aufheben*⁵) caracterizado pela produção de uma síntese a partir do novo e do velho, a qual conserva elementos precedentes, porém também os nega e supera. Em suma, “num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (Konder, 1987, p. 49). Sobre o movimento dialético, Gramsci (2007, p. 1221, tradução nossa) escreve:

Na história real a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa a *priori* estabelecer o que da tese será "preservado" na síntese, sem poder "medir" os golpes como em um "ringue" convencionalmente regulado⁶.

A partir da concepção dialética, o marxismo defende um método que seria capaz de entender os fenômenos além de suas aparências. Marx (2012) propõe que devemos iniciar a pesquisa do concreto imediato, o qual ainda é uma representação caótica da realidade. A partir desse ponto, devemos analisar tal concreto e buscar determinações cada vez mais simples relacionadas ao fenômeno. Ao chegar às abstrações mais tênues, deveríamos realizar “a viagem de volta”, ou seja, por meio de um processo de síntese reconstruir o objeto concreto, mas agora como concreto pensado, como uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 2012, p. 254).

Em crítica ao idealismo, Marx (2012, p. 261) entende as categorias utilizadas para compreender determinado fenômeno como “formas de modos de ser, determinações de existência”. Lukács (1978, p. 3) escreve que “(...) as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria”. Souza Filho (2003, p. 124) escreve que as categorias “(...) expressam determinações constitutivas do real. Elas não são as determinações efetivas da realidade, são construções lógicas para reproduzir no pensamento essas determinações”. As categorias que expressam a diversidade de determinações que compõem o concreto pensado devem ser entendidas na relação entre universal – particular – singular. Esses três níveis são entendidos de forma indissociável. Segundo Netto (2009, p. 21):

Por isto, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o

⁵ Usa-se o termo alemão *Aufheben* para a “transformação/superação” dialética (Coutinho, 2007).

⁶ “Nella storia reale l’antitesi tende a distruggere la tesi, la sintesi sarà un superamento, ma senza che se possa a priori stabilire ciò che della tesi sarà ‘conservato’ nella sintesi, senza che se possa a priori ‘misurare’ i colpi come in un ‘ring’ convenzionalmente regolato”.

pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade.

A proposta aqui defendida de construção psicopolítica a partir do materialismo histórico dialético defende a inviabilidade das posições mecanicistas e/ou economicistas relacionadas a esse referencial. Os dois teóricos principais a serem trabalhados – Vigotski e Gramsci – se destacam por serem marxistas críticos a tais posições. Vigotski propõe um processo dialético de constituição da subjetividade imerso na materialidade histórica, mas não deixa de considerar a importância do potencial criativo e ativo do humano (Sawaia, 2007). Por sua vez, Gramsci traz para o centro da discussão marxista elementos políticos e culturais, e escreve sobre a importância de se “enterrar” as concepções fatalistas da Filosofia da Práxis (Coutinho, 2007; Coutinho, 2011). Assim, a proposição que nasce a partir de tais referenciais – subsidiada por estudos atuais pertinentes – pretende basear-se em categorias materialistas dialéticas que fujam a concepções reducionistas e mecanicistas da realidade social e subjetiva.

1.2.3. Conceção macrosocial

A. *Bloco Histórico*

Em consonância com a tradição marxista, o complexo social será entendido de maneira geral a partir da divisão entre estrutura e superestrutura. A estrutura se relaciona prioritariamente com o mundo da produção econômica, diz respeito a como determinada sociedade se organiza para suprir suas necessidades, sobreviver e reproduzir-se materialmente. Por sua vez, a superestrutura “compreende fenômenos e processos extra-econômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social” (Netto e Braz, 2007, p. 61). A relação entre essas duas esferas não é consensual dentro das diferentes escolas do materialismo dialético. A postura que adotaremos será de inspiração gramsciana (Gramsci, 2007).

É necessário que se entenda estrutura e superestrutura como organicamente vinculadas, assim faz-se relevante o uso do termo soreliano “bloco histórico”. Um bloco histórico é uma totalidade social – estrutural e superestrutural – predominante em determinado momento e contexto. Ao se caracterizar tal totalidade como um bloco, busca-se ressaltar metaforicamente a organicidade entre estrutura e superestrutura, seu

desenvolvimento intimamente relacionado e recíproco, e negar relações deterministas ou mecânicas entre elas. No entanto, mesmo necessariamente vinculadas, tais categorias são distintas. A partir da estrutura podemos entender os mecanismos de produção e distribuição dos bens materiais, a divisão fundamental de classes existente e como essa lógica estrutural afeta outras dimensões superestruturais da sociedade – leis, ciência, cultura, arte, etc. O momento econômico não deve ser tomado como determinante absoluto do complexo social. Ele é capaz de circunscrever possibilidades de desenvolvimento superestrutural, mas será o contexto histórico que regerá concretamente a predominância e a relação entre os momentos político, filosófico e econômico (Gramsci, 2007).

Uma mudança estrutural não acarreta mecanicamente alterações na superestrutura, essas alterações se dão em formas muito mais complexas e recíprocas. É no terreno da superestrutura onde “os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos” (Gramsci, 2007, p. 1321, tradução nossa), ou seja, é no campo superestrutural que se desenvolvem as possibilidades de ações e movimentos que podem intencionalmente mudar a organização social – super e estruturalmente. Gramsci (2007) também propõe uma metáfora que diz respeito ao corpo humano e ao processo de apaixonar-se. Segundo o autor, não se pode entender o esqueleto (estrutura) como a verdadeira realidade do corpo e a pele (superestrutura) como apenas uma ilusão. O esqueleto é fundamental para a sustentação e composição geral do corpo, no entanto ninguém se apaixona por um esqueleto. Ao deslumbrar a beleza de alguém, considera-se uma totalidade composta pela composição orgânica entre ossos, carne, pele e comportamentos, ou seja, mesmo possuindo características distintas, os elementos estruturais (esqueleto) não podem ser abordados de forma isolada dos superestruturais (carne, pele, olhos, etc.) e vice-versa. Evidentemente, tais exemplos metafóricos têm apenas um objetivo ilustrativo. Ainda sobre os possíveis desvios em análises sociais, Gramsci (2007, p. 1580, tradução nossa) escreve:

O erro que se comete frequentemente nas análises histórico políticas consiste em não saber encontrar a relação correta entre aquilo que é orgânico e aquilo que é ocasional: se chega assim a expor como imediatamente operantes causas que, ao contrário, são operantes de forma mediada, e a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes; em um caso há o excesso de “economismo” ou de dotrinarismo pedante, no

outro o excesso de “ideologismo”, em um caso se superestimam as causas mecânicas; no outro se exalta o elemento voluntarista e individual⁷.

A superestrutura será entendida aqui como sendo composta de dois grandes planos: sociedade civil e sociedade política (Gramsci, 2007). A sociedade civil é constituída pelo conjunto dos organismos que são frequentemente identificados como “privados” e que se ocupam predominantemente da manutenção de determinada hegemonia cultural: escolas, igrejas, partidos, etc. Por sua vez, a sociedade política é o que identificamos comumente como Estado em sentido restrito, ou seja, o conjunto de órgãos que são responsáveis predominantemente pelo domínio direto de determinado grupo social sobre outro: exército, judiciário, polícia, etc. Esses dois planos raramente estão isentos de conflitos internos entre os diferentes coletivos que os compõem, seja no campo da ideologia e cultura, seja no campo judicial ou militar. Para que uma classe possa ter a supremacia em dado momento histórico, faz-se necessário que ela possua a direção ideológica dos grupos aliados e o domínio jurídico e militar dos grupos adversários. Diferentes formações sociais possuirão diferentes composições entre sociedade política e sociedade civil, podendo uma ou outra ter maior predominância em certo contexto concreto. Em acordo com o foco de nosso trabalho, daremos especial atenção para os elementos relacionados à sociedade civil e a luta pela hegemonia.

B. Filosofia, Ideologia e Senso comum

Sobre a importância de elementos culturais para o marxismo, Gramsci escreve (2007, p. 1224, tradução nossa):

Pode-se dizer não só que a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, mas também que a fase mais recente do desenvolvimento dessa consiste exatamente na reivindicação do momento da hegemonia como essencial em sua concepção estatal e na “valorização” do fato cultural, da atividade cultural, de um fronte cultural como necessário junto àqueles meramente econômicos e meramente políticos⁸.

⁷ “L’errore in cui si cade spesso nelle analise storico-politiche consiste nel non saper trovare il giusto rapporto tra ciò che è organico e ciò che è occasionale: si riesce così o ad esporre come immediatamente operanti cause che invece sono operanti mediatamente, i ad affermare che le cause imediate sono le sole cause efficienti: nell’un caso si sopraelevano si ha l’eccesso di ‘economismo’ o di dottrinarismo pedantesco, dall’altro l’eccesso di ‘ideologismo’, nell’un caso si sopraelevano le cause meccaniche; nell’altro si esalta l’elemento volontaristico e individuale”

⁸ “Si può dire che non solo na filosofia della prassi non esclude na storia etico-politica, ma anzi a fase più recente di sviluppo di essa consiste appunto nella rivendicazione del momento dell’egemonia come essenziale nella sua concezione statale e nella “valorizzazione” del fatto culturale, dell’attività

Ao se abordar a cultura, faz-se necessário o entendimento sobre o que chamaremos de filosofia, ideologia e senso comum. A distinção entre filosofia e ideologia é apenas de grau, trata-se de uma mesma categoria histórica (Gramsci, 2007). Segundo o pensador italiano, a filosofia é a concepção de mundo que representa a vida moral e intelectual de determinada classe social, concebida dinamicamente, abordando elementos e interesses não apenas atuais e imediatos, mas também futuros e mediados. A ideologia diz respeito a concepções particulares de grupos internos à classe que tem como finalidade resolver problemas imediatos e específicos. Assim, segundo o pensador sardo, as ideologias são a “verdadeira” filosofia, pois tais concepções vulgarizadas da filosofia oficial serão as responsáveis por levar as massas à ação que pode transformar de fato a realidade. As ideologias, em sua relação com a estrutura social, podem ser arbitrárias ou orgânicas:

Construções arbitrárias são mais ou menos rapidamente eliminadas da competição histórica, mesmo que, devido a uma combinação de circunstâncias favoráveis imediatas, elas sejam capazes de desfrutar de certa popularidade, enquanto as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico acabam sempre se impondo e prevalecendo mesmo que passem por muitas fases intermediárias em que sua afirmação se dê apenas em combinações mais ou menos bizarras e heterôgenas⁹ (Gramsci, 2007, p. 1393, tradução nossa).

Gramsci (2007) destaca a função dos intelectuais na relação entre estrutura e superestrutura. Para o pensador italiano, cada classe social fundamental - vinculada à determinada posição no mundo econômico - cria junto de si intelectuais orgânicos responsáveis por atuar na superestrutura. Junto ao industrial capitalista é também criado um tipo específico de jurista, economista, filósofo e político, ou seja, todo um grupo de “funcionários” que realizam a mediação entre o mundo da produção econômica e da cultura, política, ciências, etc. Segundo Gramsci (2007, p. 1518, tradução nossa), “os intelectuais são os ‘funcionários’ do grupo dominante para o exercício das funções subordinadas da hegemonia social e do governo político”¹⁰. Além dos intelectuais orgânicos – aqueles vinculados a classes sociais fundamentais – há também os

culturale, di un fronte culturale come necessario accanto a quelli meramente economici e meramente politici”.

⁹ “Le costruzioni arbitrarie sono più o meno rapidamente eliminate della competizione storica, anche che talvolta, per una combinazione di circostanze immediate favorevoli, riescono a godere di una tal quale popolarità, mentre le costruzioni che corrispondono alle esigenze di un periodo storico complesso e organico finiscono sempre con l’imporsi e prevalere anche se attraversano molte fasi intermedie in cui loro affermarsi avviene solo in combinazioni più o meno bizzarre ed eteroclite”.

¹⁰ “gli intellettuali sono i ‘commessi’ del gruppo dominante per l’esercizio delle funzioni subalterne dell’egemonia sociale e del governo politico”.

chamados intelectuais tradicionais, os quais são relacionados a classes que já não mais desempenham um papel de grande relevância no mundo da produção. Um exemplo típico de intelectuais tradicionais em nosso tempo são os membros do clero católico.

Os intelectuais são aqueles que produzem e disseminam a concepção de mundo oficial. Porém, para grande parte da população governada, a filosofia se expressa como senso comum, ou seja, como uma concepção de mundo menos elaborada e constituída a partir da relação entre a filosofia dominante e tradições, folclores e vivências cotidianas. Ainda assim, deve-se entender que todos os humanos são em certo sentido filósofos. A “filosofia espontânea” própria de todas as pessoas está presente (Gramsci, 2007, p. 1375, tradução nossa):

1) Na linguagem em si, que é um conjunto de conceitos e noções determinadas e não apenas de palavras vazias de conteúdo; 2) No senso comum e bom senso; 3) Na religião popular e também, portanto, em todo o sistema de crença, superstições, opiniões, modos de ver e operar que se apresentam no que é geralmente chamado de “folclore”¹¹.

Cada grupo social possui seu “senso comum”, o qual não deve ser entendido como rígido e imóvel. O senso comum se transforma a partir de noções científicas e filosóficas que passam a fazer parte de determinado contexto social. Ele pode ser entendido como o meio termo entre a filosofia / ciências oficiais e o folclore (tradições mais rígidas e arcaicas), ou seja, o folclore da filosofia ou a filosofia do folclore. Há, assim, uma “moral do povo”, a qual é composta por orientações gerais para a conduta prática e costumes. Tal “moral popular” possui imperativos que são muitos mais efetivos que a dita “moral oficial”, ou seja, entre as camadas populares, as concepções “crioulas” presentes no senso comum são mais significativas do que aquelas “puras” da filosofia formal dominante.

Faz-se necessário distinguir os diferentes níveis presentes na esfera do senso comum. Há nela elementos fossilizados referentes a formas de vida passadas, conservadoras e reacionárias. Porém, há também diversos elementos inovadores, criativos e progressistas, os quais são elaborados espontaneamente a partir das condições de vida das pessoas e estão em contradição – ou apenas são diversos – da moral dos grupos dirigentes. O senso comum é capaz de identificar as causas simples e imediatas, muitas vezes evitando as elucubrações metafísicas e pseudocientíficas.

¹¹ “1) nel linguaggio stesso, che è un insieme di nozioni e di concetti determinati e non già e solo di parole grammaticalmente vuote di contenuto; 2) nel senso comune e buon senso; 3) nella religione popolare e anche quindi in tutto il sistema di credenza, superstizioni, opinioni, modi di vedere e di operare che si affacciano in quello che generalmente si chiama ‘folclore’”.

Segundo Gramsci (2007), ele possui um importante papel no século XVII e XVIII contra os princípios de autoridade da Bíblia ou da filosofia de Aristóteles, na época pertencentes aos cânones da filosofia dominante. O pensador italiano ainda defende que o iluminismo foi fortemente influenciado por aspirações profundas e milenares das grandes massas. Assim, deve-se ficar evidente que o senso comum é composto por elementos de filosofia oficial, mas também a compõe e modifica. Segundo Colucci (Colucci, 1999; Rosa, 2013) o senso comum, por ser elaborado a partir da realidade social viva e experienciada, é profundamente polissêmico, polimórfico e contraditório. Ou seja, não pode ser entendido apenas como uma “zona de ignorância”, mas também como detentor de possibilidades de crítica e mudança social.

Sobre o processo de desenvolvimento da filosofia, Gramsci (2007, p. 1273, tradução nossa) escreve:

Se a filosofia é história da filosofia, se a filosofia é "história", se a filosofia se desenvolve porque se desenvolve a história geral do mundo (isto é, as relações sociais nas quais os homens vivem) e não porque a um grande filósofo sucede um filósofo maior e assim por diante, é claro que trabalhando praticamente para fazer história, se faz também filosofia "implícita", que será "explícita" à medida que os filósofos a elaborarem coerentemente, são suscitados problemas de conhecimento que além da forma “prática” de solução encontrarão, mais cedo ou mais tarde, a forma teórica por obra dos especialistas, depois de terem encontrado imediatamente a forma ingênua do senso comum popular (...) ¹².

Na luta pela hegemonia, ou seja, no combate pela direção cultural de determinado contexto histórico, faz-se necessário potencializar os elementos contraditórios já presentes na filosofia popular. As potências criativas que compõe o senso comum podem produzir novas formas de pensar, ver e sentir o mundo. A partir de um senso comum transformado, novas ideologias – concepções que visam atuar efetivamente na realidade social – podem emergir para orientar práxis políticas inovadoras. No entanto, é importante diferenciar as ideologias que levam a práticas que atuam de fato nas relações sociais e aquelas ditas ideologias “verbais”, as quais proclamam máximas morais e modos de comportamento que não passam de formalidades abstratas. Nesse sentido, devemos entender que o processo de

¹² “Se la filosofia è storia della filosofia, se la filosofia è ‘storia’, se la filosofia si sviluppa perché si sviluppa la storia generale del mondo (e cioè i rapporti sociali in cui gli uomini vivono) e non già perché a un grande filosofo succede un più grande filosofo e così via, è chiaro che lavorando praticamente a fare storia, si fa anche filosofia ‘implicita’, che sarà ‘esplicita’ in quanto dei filosofi la elaboreranno coerentemente, si suscitano dei problemi di conoscenza che oltre alla forma ‘pratica’ di soluzione troveranno, prima o poi, la forma teorica per opera degli specialisti, dopo aver immediatamente trovato la forma ingenua del senso comune popolare cioè egli agenti pratici delle trasformazioni storiche”.

transformação cultural/ideológico não se trata de uma batalha que é disputada apenas nas “mentes e corações” das pessoas, mas passa necessariamente pelas práticas concretas que são determinantes na composição da subjetividade. Assim, podemos entender ideologia não apenas como forma específica de pensar e sentir a realidade, mas também como possuindo uma dimensão prática concreta.

A ideologia precisa ser abordada e entendida em sua dimensão formal – concepções e postulados – e em sua dimensão concreta – práticas e relações. Utilizaremos a questão de gênero para melhor elucidar a proposta. Não raras vezes podemos encontrar homens ditos de esquerda e/ou progressistas que defendem – verbalmente ou por escrito – ideias relacionadas ao feminismo e à igualdade de gênero. No entanto, também não raras vezes, tais homens possuem comportamentos que mantêm e reforçam a opressão sobre a mulher. Assim, devemos entender que essas pessoas possuem uma ideologia formal anti-misógina, mas em sua dimensão prática mantêm ações de violência contra a mulher. Entendemos que a questão não se resume a uma hipocrisia ou uma farsa mantida pelos homens do exemplo. Certamente boa parte deles realmente acredita que não pratica atos de machismo mesmo os realizando cotidianamente. Quando nos referimos as duas dimensões da ideologia não estamos analisando farsantes ou hipócritas, mas pessoas que realmente acreditam que estão mantendo coerência entre a formalidade ideológica e a sua prática. Poderíamos estender o exemplo a professores que ensinam democracia de forma autoritária ou sindicalistas que exploram o trabalho alheio.

A ideologia está diretamente relacionada ao campo da política, sobretudo no que se refere à sociedade civil e a luta pela hegemonia. Abordaremos a seguir o entendimento de política que orientará de forma geral o presente trabalho.

C. Política

Inspirados em Gramsci, entendemos a política em seu processo de desenvolvimento. Segundo o autor italiano (2007, p. 1599, tradução nossa):

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma abstrata "natureza" humana fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, isto é, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica. Portanto, a ciência política deve ser concebida em seu

conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica) como um organismo em desenvolvimento¹³.

A partir dessa premissa geral, entenderemos a política de forma ampla e restrita. De maneira ampla, a política está presente em todas as relações de poder nos mais diversos contextos: âmbito interpessoal, familiar, profissional, estatal, etc. O poder será entendido não como entidade abstrata, mas como relação concretamente exercida seja entre pais e filhos, homens e mulheres, patrões e empregados, governantes e governados. Essa última relação – soberano e súdito; governantes e governados – compõe o que chamaremos de política em sentido restrito. Assim sendo, em sentido restrito, a política é “um conceito que envolve o conjunto das práticas e das objetivações diretamente ligadas às relações de poder entre governantes e governados” (Coutinho, 2011b, p. 112).

A partir de sua concepção crítica, Gramsci (Coutinho, 2007) questiona a suposta inevitabilidade da política em sentido restrito. O autor italiano ataca a ideia da divisão governantes/governados como uma necessidade da natureza humana e defende que determinadas formas de organização social poderiam tornar obsoletas tais categorias. Segundo ele: “(...) parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições?” (Gramsci, 2011, p. 232). A superação da política em sentido restrito implica no entendimento das determinações que compõe as atuais formas sociais, bem como os potenciais de desenvolvimento dessas. O agente político precisa ter a capacidade de elaborar um “deve ser” não como ato arbitrário a partir de seus desejos e abstrações, mas fundado na realidade efetiva. O político é um criador, mas tal criação deve partir das possibilidades concretas existentes em determinado contexto social. Ao atuar nas relações sociais, o sujeito político inevitavelmente também age sobre a “natureza humana”, transformando-a ou lutando pela sua manutenção nas atuais formas. Importante destacar que o processo histórico não pode ser previsto ou controlado. Gramsci (2007, p. 1403, tradução nossa) escreve:

¹³ “La innovazione fondamentale introdotta dalla filosofia della praxis nella scienza della politica e della storia è la dimostrazione che non esiste una astratta ‘natura umana’ fissa e immutabile (concetto che deriva certo dal pensiero religioso e dalla trascendenza) ma che la natura umana è l’insieme dei rapporti sociali storicamente determinati, cioè un fatto storico accertabile, entro certi limiti, coi metodi della filologia e della critica. Pertanto la scienza politica deve essere concepita nel suo contenuto concreto (e anche nella sua formulazione logica) come un organismo in sviluppo”.

Na realidade, só podemos prever "cientificamente" a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem não ser o resultado de forças conflitantes em constante movimento, nunca redutíveis a quantidades fixas, porque nelas a quantidade se torna continuamente qualidade¹⁴.

Assim como todos são “filósofos”, Gramsci (2007) também defende que todos são “políticos”. Segundo o pensador sardo, todas as pessoas que vivem em sociedade, mesmo que não seja de forma intencional, agem de maneira a corroborar ou enfrentar determinada concepção de mundo existente naquele contexto. Dessa forma, é impossível não participar da política. Viver em sociedade é estar imerso em relações de poder e agir contra ou em prol de determinadas formas de organização política.

Como já abordado brevemente, a luta política perpassa o campo da sociedade política e da sociedade civil. No que se refere à sociedade civil, se faz necessária a “guerra de posição”, ou seja, o combate pela hegemonia cultural em determinada realidade social. O estabelecimento de uma nova concepção de mundo como hegemônica depende da sua capacidade de se conectar com o senso comum já difundido. Ela deve ser elaborada a partir das experiências concretas vivenciadas pelos grupos subalternos. Faz-se necessária a produção da “Divina Comédia” de cada grupo social, ou seja, o entendimento de seus valores, medos, expectativa e sentidos sobre a existência. Em sociedades ditas “ocidentais” (Coutinho, 2007), antes da tomada da sociedade política – Estado em sentido restrito – é preciso ocupar posições estratégicas na guerra de posição. Essas “trincheiras” a serem tomadas podem ser expressas como escolas, partidos, imprensa, igreja, etc. Apenas como dirigente e dominante um grupo social poderá conquistar a supremacia.

(...) a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras, como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Um grupo social é dominante dos grupos opostos que tende a "liquidar" ou mesmo subjugar com força armada e é dirigente de grupos afins e aliados¹⁵ (Gramsci, 2007, p. 2010, tradução nossa).

A produção de um novo senso comum crítico relaciona-se a produção de novas subjetividades individuais e coletivas. Sobre tal temática, uma importante categoria proposta por Gramsci no que se refere à política é a “Catarse”, a qual não deve ser

¹⁴ “In realtà si può prevedere ‘scientificamente’ solo la lotta, ma non i momenti concreti di essa, che non possono non essere risultati di forze contrastanti in continuo movimento, non riducibili mai a quantità fisse, perchè in esse la quantità diventa continuamente qualità”

¹⁵ “(...) la supremazia di un gruppo sociale si manifesta in due modi, come ‘dominio’ e come ‘direzione intellettuale e morale’. Un gruppo sociale è dominante dei gruppi avversari che tende a ‘liquidare’ o a sottomettere anche con la forza armata ed è dirigente dei gruppi affini e alleati”.

entendida apenas como um “avanço de consciência”, mas como um complexo processo de reorganização e produção de subjetividades que envolve elementos cognitivos, afetivos e as relações diversas entre eles (Rosa & Silva, 2015).

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas (Gramsci, 2011, p. 192).

No que se refere à política em sentido restrito, podemos distinguir duas possibilidades: grande política (alta política) e pequena política.

Grande política (alta política) - política pequena (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intriga). A grande política compreende as questões associadas à fundação de novos Estados, com a luta pela destruição, a defesa, a conservação de certas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política [refere-se] às questões parciais e cotidianas que são colocadas dentro de diferentes frações da mesma classe política¹⁶ (Gramsci, 2007, p. 1563, tradução nossa).

Gramsci (2007) argumenta que é um ato de grande política reduzir as discussões de âmbito público apenas à pequena política, ou seja, afastar da maioria das pessoas as decisões que realmente podem gerar transformações econômicas e sociais relevantes. Nesse sentido, Hardt e Negri (2016) escrevem sobre a redução da capacidade de participação política efetiva dos cidadãos. Além dos problemas referentes ao modelo da democracia liberal representativa, a organização social vigente é caracterizada pelo declínio da soberania dos Estados-Nação. É comum que as decisões verdadeiramente relevantes quanto aos rumos econômicos e políticos do mundo sejam tomadas no âmbito das grandes corporações e órgãos supranacionais (FMI, Banco Mundial, etc.), os quais não estão atrelados ao controle popular. Os pensadores defendem que o ator político de maior relevância na atualidade seria a multidão, a qual se caracteriza como um conjunto de singularidades (Hardt & Negri, 2005). Segundo eles, as atuais formas de organização econômica e social – capitalismo cognitivo e trabalho imaterial – levariam a multidão a ocupar o protagonismo das lutas sociais.

¹⁶ “Grande politica (alta política) – piccola politica (politica del giorno per giorno, politica parlamentare, di corridoio, d’intrigo). La grande politica comprende le quistioni conesse con la fondazione di nuovi Stati, con la lotta per la distruzione, la difesa, la conservazione di determinate strutture organiche economica-sociale. La piccola politica le quistioni parziali e quotidiane che si pongono l’interno di diverse frazioni di una stessa classe politica”.

Negri (2009), citando Gramsci, defende que a mudança da forma de organização econômica e social implica na transformação da própria natureza humana. O marxista sardo (Gramsci, 2007) analisa o fordismo e suas implicações nos comportamentos dos operários estadunidenses no princípio do século XX. Já o pensador de Pádua (Negri, 2009) aborda a produção de subjetividade vinculada à sociedade pós-moderna e ao trabalho imaterial. Segundo Hardt e Negri (2014), o capitalismo cognitivo oferece possibilidades de resistência específicas, dentre as quais destacam a luta da multidão pela produção e acesso ao comum.

Na realidade, quando os produtos do trabalho não são bens materiais, mas relações sociais, redes de comunicação e formas de vida, torna-se claro que a produção econômica implica imediatamente uma forma de produção política, ou a produção da própria sociedade. De modo que já não somos tolhidos pela velha chantagem; a escolha não é entre soberania e anarquia. O poder da multidão de criar relações sociais em comum coloca-se entre a soberania e a anarquia, com isto apresentando uma nova possibilidade de fazer política (Hardt & Negri, 2000, p. 421).

A luta da multidão não é orientada apenas por projetos teleológicos dados. Ao invés disso, possui como grande foco o próprio processo e suas formas de organização horizontais, solidárias e democráticas. Ao se referir a movimentos como a Primavera Árabe, *Occupy Wall Street* e os “Indignados” na Espanha, Hardt e Negri (2014, p. 136) defendem que “muito mais importante, contudo, que quaisquer princípios constitucionais ou práticas políticas, os movimentos estão criando novas subjetividades, que desejam e são capazes de relações democráticas”.

A produção de subjetividades é uma temática fundamental para se pensar a política atualmente. Abordaremos a seguir alguns aspectos gerais relacionados às concepções microsociais que fundamentam o presente trabalho.

1.2.4. Conceção microsocial

A. Superando dicotomias iniciais

Inspirados nas propostas vigotskianas (Vigotski 2004; González Rey, 2012), entenderemos a subjetividade como um sistema complexo - composto simbólica, cognitiva, afetiva e emocionalmente - cuja produção e configuração estão relacionadas radicalmente ao contexto social no qual o sujeito está imerso. A psicologia histórico-cultural se propõe a superar dicotomias diversas presentes na história da psicologia.

Abordaremos abaixo as dicotomias corpo e mente; social e individual; cognitivo e afetivo.

No que diz respeito à relação corpo e mente, Vigotski busca construir uma psicologia monista. O autor soviético define os processos psicológicos como síntese entre elementos biológicos e culturais, como processos psicofisiológicos (Vigotski 2004). A capacidade cerebral humana guarda em si os elementos indispensáveis para a produção subjetiva, no entanto tal capacidade não explica por si só a psique. No processo de constituição da subjetividade há uma superação dialética (*aufheben*) de elementos biológicos tendo como sua antítese os elementos culturais, ou seja, o biológico é negado e superado, mas também mantido e transformado em contato com a cultura. O comportamento humano possui em si traços instintuais e condicionamentos, no entanto, tais processos passam a relacionar-se de forma diferente com o restante do aparato comportamental a partir das apropriações culturais. Vigotski (2004) utiliza-se da analogia entre a engenharia e a arquitetura para abordar a relação entre neurologia e psiquismo. Segundo o autor, a engenharia pode explicar muito bem por meio dos estudos da resistência dos materiais e da dinâmica das construções porque uma catedral se mantém em pé, no entanto, a engenharia nunca poderá explicar a razão de determinada catedral ser gótica e outra barroca. Ou seja, a engenharia, assim como a neurologia, aborda a base que viabiliza as possibilidades de desenvolvimento de determinadas formações, porém, é apenas cultural e historicamente que podemos entender como uma construção (material ou subjetiva) específica tomou forma concreta em determinado momento e local.

No entanto, como a cultura se relaciona e compõe a subjetividade? Segundo Vigotski (1997a) é por meio dos signos que o psiquismo se transforma qualitativamente. Seria a linguagem intelectual e o pensamento verbal - os quais se originam a partir de um processo de entrelaçamento do pensamento pré-verbal e da linguagem pré-intelectual – o principal recurso simbólico humano. A linguagem expressa por si só uma dada concepção de mundo e se relaciona organicamente a dada classe hegemônica. A linguagem compõe, junto ao senso comum e ao folclore, o que Gramsci (2007) denomina de filosofia do cotidiano.

A participação dos símbolos no aparato comportamental humano gera uma relação de indissociabilidade entre a subjetividade e o contexto social, pois, tais símbolos não são um produto individual, mas resultado da produção histórica e social da humanidade. Ou seja, dado que nossa subjetividade é composta por processos

simbólicos, as dicotomias interno / externo e individual / social, tornam-se um entrave para seu entendimento. As relações sociais compõem o psiquismo, a imersão em dada sociedade produz formas diferentes de subjetividade em suas diferentes funções – percepção, memória, pensamento, emoções.

Para exemplificar a dinâmica de funcionamento psíquico a partir dos processos simbólicos – em especial a linguagem – abordaremos a percepção. Segundo Vigotski (1997a), em um primeiro momento a percepção e a atividade motora estão intimamente relacionadas na criança. Determinada estimulação gera determinada resposta de forma praticamente direta. Entretanto, no momento em que a linguagem passa a compor a organização psíquica infantil a percepção é radicalmente transformada. Agora a criança não vê apenas formas e cores, mas vê objetos que possuem um significado, que passam a ter um sentido para ela. O mundo é percebido não de forma “objetiva”, mas segundo determinado lugar cultural expresso aqui na linguagem. Segundo Gramsci (2007, p. 1542, tradução nossa):

Mas a consciência da criança não é qualquer coisa de 'individual' (muito menos de individualizado), é um reflexo da fração da sociedade civil em que a criança participa, das relações sociais que se amarram na família, no bairro, na aldeia, etc.¹⁷

Ainda sobre a percepção permeada por elementos simbólicos, Moscovici¹⁸ (2011) realiza experimentos envolvendo imagens pós-cromáticas que demonstram de maneira muito interessante como acreditar em determinada informação gera uma mudança real na percepção. Assim, defendemos que não é apenas a “resposta” que é mediada simbolicamente, mas os próprios “estímulos” são também compostos por símbolos historicamente elaborados.

No que se refere à relação entre elementos cognitivos e afetivos entendemos a subjetividade como composta por processos cognitivos-afetivos indissociáveis. Pesquisas neurológicas corroboram com a impossibilidade de dissociação desses processos (Turner, 2009). A categoria chave para pensar tal articulação será o sentido. Vigotski (2009), baseado em Paulham, diferencia sentido e significado da seguinte forma:

¹⁷ “Ma la coscienza del fanciullo non è alcunché di ‘individuale’ (e tanto meno di individuato), è riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio ecc”.

¹⁸ Mesmo que Moscovici não faça parte da escola histórico-cultural, ele defende que sua obra tenha grande relação com as propostas de Vigotski (Moscovici, 2011).

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata (p. 465).

Concordamos com Gonzalez Rey (2007) no que se refere à necessidade de expandir a categoria sentido para além simplesmente das palavras. Deve-se entender que o sentido permeia diversos outros processos: biológicos, institucionais, sensoriais, etc. O sentido será central como unidade complexa entre aspectos cognitivos e afetivos que compõe a subjetividade. O significado, por sua vez, diz respeito à zona do sentido que é mais amplamente partilhada entre as pessoas. Ao nos comunicarmos de forma eficaz é necessário que adotemos prioritariamente o significado das palavras, ou seja, a zona de sentido que é socialmente partilhada e, ao menos em certo ponto, consensual.

Tomemos como exemplo a palavra “mãe”. No que diz respeito ao significado tal palavra não gera grandes problemas de interpretação. O significado é a expressão “dicionarizada” dessa palavra, ou seja, mãe como progenitora, criadora, cuidadora. Contudo, ao abordar o seu sentido, a situação se complica. O sentido de “mãe” desperta memórias, sentimentos e motivações específicas relacionadas às vivências concretas do sujeito. O significado compõe o sentido de “mãe”, no entanto, é apenas uma pequena parte dele. É possível que a palavra “mãe” gere em alguém raiva por ter sido abandonado; saudades por não a ver há tempos; tristeza por tê-la perdido; alegria por ter uma boa relação com ela. Assim, o sentido busca abarcar a complexidade do processo ao qual ele se refere. Utilizamos uma palavra como exemplo, mas poderíamos usar a mesma lógica para outro fenômeno, talvez uma agressão física. Um soco no braço possui um significado partilhado de violência e hostilidade, porém, entre irmãos, ele pode possuir um sentido de afeto e carinho. Enfim, é na categoria sentido que encontramos a complexa síntese entre elementos cognitivos e afetivos.

B. Drama subjetivo e vivência

A subjetividade se organiza de forma dramática (Vigotski, 2000). Vigotski propõe uma analogia entre a subjetividade – personalidade em suas palavras – e o drama. Baseado em Politzer, Vigotski argumenta que uma psicologia concreta deve entender as diferentes funções psíquicas como atores teatrais. Cada configuração subjetiva específica possui determinada distribuição de papéis entre os atores. Nega-se

assim a universalidade de alguns modos de funcionamento psíquicos, os quais seriam apenas uma possibilidade dentre tantas. Segundo Vigotski (2004), as grandes transformações ocorridas tanto no processo de desenvolvimento infantil como em subjetividades adultas se relacionam não a alterações isoladas de funções, mas sim a mudanças nas relações entre tais funções no sistema psicológico.

Para exemplificar tal relação, o psicólogo soviético (Vigotski, 2000; 2004) explica que o sonho possui “papéis diferentes” de acordo com o contexto social do sujeito. Para um sonhador de determinada tribo (cafre), o sonho pode significar mensagens divinas e premonições; para um neurótico estudado por Freud expressa desejos sexuais moralmente reprimidos. Assim, o sonho pode manter sua estrutura de funcionamento, porém relaciona-se de forma muito diferente com as outras funções psicológicas a depender do contexto.

É notável que, para o cafre, o novo sistema de comportamento surge de determinados conceitos ideológicos (...). Não foi o cafre que deu essa resposta individual, quem criou esse sistema, mas seu conceito de sonho está integrado ao sistema conceitual da tribo a que pertence (Vigotski, 2004, p. 116).

A “antiga psicologia” seria aquela dos “papéis fixos”, ou seja, entendia uma forma específica de organização sistêmica da subjetividade como única e universal. O papel que os sonhos, os desejos, a racionalidade, a imaginação, entre outras, irão ocupar - a forma como eles irão se relacionar - será uma produção subjetiva fundada nas relações sociais do sujeito, ainda que o Vigotski (2000, p. 36) reconheça que “haja uma amplitude natural de possibilidades em cada função que determina a esfera de seus papéis possíveis”.

Além disso, o mesmo sujeito pode possuir diferentes organizações subjetivas em contextos diversos. Assim, um militante que como dirigente apoia a aproximação entre diversas forças políticas aliadas, como companheiro e amigo pode ter ciúmes de alguma outra liderança e querer afastá-la. Dessa forma há uma expressão dramática do conflito entre essas duas posturas possíveis: “Adoto a racionalidade política e mantenho a proximidade ou me deixo levar pelo incômodo afetivo pessoal e afasto o meu coletivo?”. Evidentemente, em grande parte das situações tais dramas não são tão evidentes. No exemplo acima, podemos também perceber a possível manifestação de diferentes papéis sociais (Delari Junior, 2011) no mesmo sujeito: líder, militante, companheiro, amigo. Cada situação concreta pode despertar ou modificar a

configuração do drama subjetivo da pessoa: “Como líder sou enérgico, como amigo sou complacente”.

Como já citado, as emoções também participam desse jogo cênico possibilitado por nossa subjetividade simbolicamente constituída. O ciúme, a raiva, o amor – entre outros – ocupam diferentes papéis e tem diferentes sentidos em determinada cultura ou relação concreta. Vigotski (2004) argumenta que o ciúme, por exemplo, se expressa de forma muito diversa em culturas islâmicas e ocidentais. Podemos pensar sobre tal questão também no que se refere a movimentos sociais (Rosa, 2015). Há um significado geral de que o medo afastaria as pessoas da participação política. No entanto, há vários movimentos cuja mobilização é também composta pelo medo, por exemplo, movimentos de combate à violência (de gênero, policial, entre outras). Não seriam esses movimentos motivados de alguma forma pela significação do medo como algo a ser superado, eliminado? Assim, tal sentimento poderia ser a fagulha propulsora para ação e não um impedimento: “Não queremos mais sentir medo!”. É evidente que o medo deve vir acompanhado por outros sentimentos e significações, mas queremos apenas argumentar brevemente que o caráter social das emoções e sentimentos abre possibilidades de resignificação dessas.

Outra categoria fundamental em Vigotski (2010) é a *vivência*¹⁹. Para o autor “na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (Vigotski, 2010, p.686). Assim, podemos por meio da vivência lidar com a relação interno e externo. O meio não possui uma ação direta sobre o comportamento, há sempre uma relação entre as características concretas do ambiente e a organização subjetiva da pessoa. Para determinado sujeito a experiência de estar participando de uma ocupação escolar pode ser extremamente aversiva, enquanto para outro, tal participação pode se caracterizar como uma das melhores experiências de sua vida. Para tentar entender os efeitos de determinado meio sobre uma pessoa ou grupo precisamos entender a organização subjetiva de tal pessoa, ou grupo. A categoria *situação social de desenvolvimento* está atrelada a vivência e ajuda em sua operacionalização. Vigotski (1997b) defende que para abordar o desenvolvimento infantil é necessário entender a relação do atual estágio e características da criança com o meio – principalmente social

¹⁹ No original russo: *perezhivanie* (Cf. Blunden, 2016).

– no qual ela está inserida, ou seja, é necessário entender sua situação social de desenvolvimento.

Vigotski (1997b; 2010) utiliza-se das categorias vivência e situação social de desenvolvimento ao se referir ao desenvolvimento infantil, no entanto, entendemos que elas podem ser usadas produtivamente em outros contextos. Abordaremos de forma mais específica em um tópico abaixo as possibilidades de influência que a elaboração situacional pode ter no comportamento das pessoas.

C. Aprendizado e desenvolvimento

Para melhor elaborar a análise da presente pesquisa faz-se necessário que sejam discutidos os conceitos de aprendizado e desenvolvimento. Vigotski (2001; 2007) aborda concepções diversas sobre a relação entre esses dois processos. Primeiramente, mostra a inadequação dos referenciais que entendem que o aprendizado é possibilitado pelo desenvolvimento, mas não o influencia. Em um segundo momento, também ataca a proposta de que ambos, na verdade, seriam um mesmo processo. Por fim, aborda os teóricos que defendem que tais processos seriam relacionados e interdependentes. Mesmo se aproximando desse terceiro grupo de ideias, Vigotski (2001; 2007) irá realizar uma teorização própria sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento.

É fundamental para o entendimento vigotskiano sobre aprendizado e desenvolvimento o conceito de zona de desenvolvimento proximal – como é a tradução mais frequente no Brasil. Segundo o autor (Vigotski, 2001; 2007), para que seja possível entender o desenvolvimento de uma criança não devemos nos limitar à avaliação do que ele chama de nível de desenvolvimento real, mas devemos saber também qual é o seu nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é avaliado por meio das tarefas que a criança consegue resolver de forma independente. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial diz respeito às tarefas que a criança consegue resolver sob supervisão, com a ajuda de um adulto ou colega mais capaz. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que será chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Com base na proposta de ZDP, Vigotski (2001, p.7) defenderá que a “característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial”, ou seja, a aprendizagem deve possibilitar a criação de zonas/áreas de

desenvolvimento potencial. A partir do aprendizado a criança cria possibilidades de realizar operações diversas com o auxílio de outras pessoas. Com o tempo tais operações passam a constituir o seu repertório de capacidades independentes. Novas potencialidades de processos de desenvolvimento que podem ser instaurados e consolidados têm como ponto de partida o aprendizado.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram” (Vigotski, 2007, p. 104).

No que se refere ao desenvolvimento, Vigotski (2004) defende que sua característica fundamental não está na mudança das funções psicológicas em si, ou seja, em mudanças intrafuncionais, mas sim na alteração das relações entre as funções, ou seja, nas transformações interfuncionais. “A essência do desenvolvimento psicológico não se baseia no desenvolvimento posterior, mas na mudança de conexões” (Vigotski, 2004, p. 117). Entenderemos o desenvolvimento como um processo não linear, contínuo e contraditório que se dá quando há mudanças no roteiro hegemônico do drama subjetivo referente a determinado contexto. Sabemos que sempre há tensões – “lutas por hegemonia” – na dinâmica do drama subjetivo e que tal dinâmica pode mudar a depender do contexto no qual o sujeito se encontra. Assim, o desenvolvimento implica uma mudança não estática ou definitiva, mas uma mudança nas relações de força entre diferentes roteiros possíveis em um contexto específico. Ou seja, uma dinâmica de papéis antes menos significativa passa a ser hegemônica em determinada situação.

Consideramos pertinente ressaltar as mudanças subjetivas possíveis entre diferentes contextos nos quais o sujeito possa estar imerso. Como Vigotski (2000) exemplifica, um juiz pode ser extremamente racional no exercício de seu cargo e muito passional no trato com sua esposa. Assim, não consideramos como desenvolvimento a mudança que se dá entre as funções ao juiz sair do tribunal e ir para sua casa, mas sim, as mudanças possíveis tendo como referência cada situação específica. Ou seja, se as emoções assumirem o protagonismo no tribunal ou a racionalidade se tornar dominante no trato com a esposa. Importante destacar que em nenhuma dessas situações hipotéticas, o juiz está isento de tensões em seu drama subjetivo, por isso utilizamos o

termo “hegemônica” para nos referirmos a determinada organização subjetiva vigente. Pois, por seu aspecto dramático e dialético, a organização subjetiva atual é sempre permeada por tensões, contradições e movimentos. No exemplo do juiz, a racionalidade e a passionalidade estão em disputa pelo protagonismo de seu drama subjetivo.

Abordadas as questões acima, ainda se faz necessário discutir sobre os “atores” do drama subjetivo. Segundo Sigardo (2000), Vigotski não é específico na definição do que ele denomina como “função psicológica”, no entanto, deixa pistas sobre tal conceito. Primeiramente, as funções psicológicas teriam sua gênese nas relações sociais nas quais os sujeitos estão imersos. A conversão para a esfera privada da significação de tais relações sociais - que se dão na esfera pública - produziriam as funções psicológicas. Assim, as funções psicológicas constituiriam a projeção no plano da subjetividade “do drama das relações sociais em que cada uma [pessoa] está inserida” (Sigardo, 2000, p. 72). Segundo o autor (Sigardo, 2000, p. 72):

Neste conceito de função, fundem-se, sem se confundirem, o ato de funcionar e o funcionar de uma certa maneira; o ato de produzir e o produto desse ato. Assim, as funções de pensar, de falar, de rememorar concretizam no ato de pensar, de falar ou de rememorar alguma coisa cuja significação pode não ser a mesma em cada instante (...).

Utilizemos novamente o exemplo do sonho do cafre. A sua forma específica de sonhar está intimamente ligada ao conceito de sonho proveniente do meio cultural (tribo) no qual ele está imerso. Vigotski (2004, p. 116) escreve que “é notável que, para o cafre, o novo sistema de comportamento surge de determinados conceitos ideológicos (...)”. A significação de sonho relacionado à função social do sonhador naquele ambiente cultural específico modifica a relação que a função psicológica sonhar tem com outras funções; modifica o roteiro do drama subjetivo, produz desenvolvimento.

Provavelmente o cafre aprendeu em determinado momento o que significa sonhar em sua tribo. Tal aprendizado abriu possibilidades de desenvolvimento – ZDP – relacionadas à mudança das conexões da função sonhar. Podemos hipotetizar que foi apenas no convívio e nas interações sociais que de fato essa potencialidade se desenvolveu e o sonhar passou a ser um orientador privilegiado da vida dessa pessoa. Sem o aprendizado inicial, o cafre não teria os elementos necessários para começar o

processo que resultaria na transformação do sonho em um protagonista de seu drama subjetivo. O aprendizado atua aqui como um circunscritor²⁰ do desenvolvimento.

Podemos utilizar como outro exemplo a categoria luta de classes. Antes de aprendê-la as possibilidades de termos funções psicológicas orientadas por essa questão não existem. Podemos sentir os efeitos da desigualdade social no dia-a-dia, mas nosso processo de desenvolvimento vinculado a ela – seu atrelamento a funções psicológicas – dirá respeito a uma forma de conhecimento menos elaborada e mais experiencial, ou seja, apenas ao senso comum. Não aprendemos apenas em livros ou aulas, nossas vivências cotidianas são permeadas de possibilidades de aprendizagem. No entanto, o nível de elaboração conceitual aprendida irá delinear as possibilidades de desenvolvimento posterior. É muito diferente a produção de uma consciência política elaborada a partir da categoria luta de classe marxista e a produção de uma consciência política vinculada a um individualismo liberal do senso comum. Dado que o individualismo liberal é reproduzido nos mais diferentes espaços e relações, a probabilidade dessa ideia – mesmo não evidente ou elaborada de fato – ser a circunscritora de desenvolvimento da consciência política da maioria das pessoas é muito grande.

Quando determinadas significações²¹ (Branco, 2006) se tornam protagonistas do drama subjetivo, elas criam novos sistemas alterando as conexões e papéis antes vigentes. Por exemplo, tomemos significações relacionadas à religião. A religião sempre tem determinado sentido – elementos simbólicos e emotivos – para as pessoas que a conhecem. No entanto, para um católico “não praticante” a religião não desempenha um papel relevante em sua vida. Mesmo reconhecendo a existência de Deus e a suposta autoridade da Igreja Católica, a religião é apenas uma figurante em seu drama subjetivo. Porém, se essa pessoa passar por um processo de conversão intenso – para outra religião ou mesmo dentro do catolicismo – a religião pode assumir um protagonismo em sua vida e criar novos sistemas e relações psicológicas: pensamento religioso; memórias mais vividas ou mesmo falsas memórias envolvendo posturas

²⁰ De maneira geral, entenderemos circunscritores como “fatores que simultaneamente compelem ao e limitam o desenvolvimento humano” (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004, p.88).

²¹ “Analisando os processos de significação a partir de uma ótica mais contemporânea, que afirma sua natureza dinâmica e transformadora, acreditamos na necessidade de superar a tradicional dicotomia ‘sentido’ (individual) e ‘significado’ (coletivamente partilhado) no contexto dos trabalhos que temos mais recentemente desenvolvido (e.g. Branco & Tacca, 2000; Branco & Valsiner, 2004): é preciso conceber os processos de significação e re-significação como fluxo dinâmico, constituindo-se mediante a comunicação humana” (Branco, 2006).

religiosas; atenção pautada na religiosidade; sonho como mensagens divinas; ódio religioso; moralidade religiosa como orientadora principal do comportamento; etc. Esses novos sistemas psicológicos subjugarão as antigas relações existentes: “pensamento laico”; sonho como algo sem significado específico, etc.

Aprender formalmente o que é catolicismo por si só não converte ninguém, não transforma o roteiro de seu drama subjetivo. No entanto, tal aprendizado circunscreve possibilidades para que, através de relações sociais específicas – pessoais ou cristalizadas em produtos culturais -, essa significação torne-se protagonista e/ou mude as relações presentes na subjetividade do sujeito. Uma nova organização psíquica hegemônica decorrente do processo anteriormente descrito viabilizará, por sua vez, aprendizados antes não possíveis. Ainda em nosso exemplo, o aprendizado sobre o que é catolicismo pode se dar não de maneira formal, mas nas próprias relações. Quando uma criança aprende formal e conceitualmente o que é catolicismo, ela pode já estar há anos inserida em práticas católicas. Assim, o conceito aplicará certa sistematicidade a vários aprendizados já existentes, o que poderá acarretar novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Foram abordadas aqui algumas questões gerais referentes ao aprendizado e ao desenvolvimento, mas não podemos nos esquecer das palavras de Vigotski (2001, p.8) sobre a complexidade da relação entre eles:

Existe uma dependência recíproca extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa e apriorística.

D. Subjetividade, emoções e política

Se a subjetividade é produzida e transformada tendo como base as relações sociais nas quais o sujeito está imerso, intervir em tais relações – no sentido de transformá-las ou perpetuá-las – é agir sobre a própria “natureza humana”. Segundo Gramsci (2007, p. 1338):

Transformar o mundo externo, as relações gerais, significa potencializar a si mesmo, desenvolver a si mesmo (...). Portanto, pode-se dizer que o homem é essencialmente

"político", já que a atividade de transformar e conscientemente direcionar os outros homens realiza sua "humanidade", sua "natureza humana"²².

A práxis política é uma ação concreta intencional sobre as relações sociais, políticas e econômicas. Ela intervém no humano como ser social, nas relações que embasam a produção de sua subjetividade. Aqui se expressa uma dialética entre subjetividade e política: a práxis é orientada subjetivamente, porém, tal ação no mundo transforma as subjetividades. Criticamos posições voluntaristas que defendem a não relação entre a estrutura social e a ação dos sujeitos, mas também entendemos como não profícuas as posições mecanicistas que negam a agência dos sujeitos e veem suas ações apenas como epifenômenos do movimento histórico. A práxis política é uma ação possível – mas não determinada - a partir do contexto social no qual os sujeitos estão imersos, seja pela produção de específicas subjetividades vinculadas a ideologias orgânicas ou arbitrárias, seja pelas possibilidades concretas de intervenção que a realidade política oferece. Há sempre a tensão entre os projetos e sonhos dos militantes e a plasticidade concreta da realidade histórica.

A práxis política possui uma dimensão subjetiva que não se limita à consciência política em sentido restrito. Entendemos que a totalidade da subjetividade – cognições, afetos, imaginação, motivações, histórias, papéis sociais, etc. – compõe a práxis. Não seria uma parte específica da subjetividade (“consciência política”) que estaria relacionada à práxis política, mas determinadas formas de organização de suas mais diferentes esferas que propiciariam tal ação. As formas de organização subjetiva são fundamentadas nas concepções de mundo presentes no contexto social e nas relações atreladas a essas, assim a luta por hegemonia é diretamente vinculada à produção de subjetividades em dado momento histórico.

Uma filosofia e o seu senso comum expressam formas socialmente partilhadas de pensar, sentir e agir. A partir da generalidade de tais formas, mediadas pelas particularidades de cada sujeito e situação, emergem os dramas subjetivos singulares. As concepções hegemônicas não determinam a produção de subjetividades, mas atuam como limitadoras ou possibilitadoras de produções específicas. Devemos entender que a filosofia e o senso comum não apenas atuam em dadas funções da subjetividade – cognições, sentimentos, motivações... – mas também expressam uma forma de tais

²² “Transformare il mondo esterno, i rapporti generai, significa potenziare a se stesso, sviluppare se stesso (...). Perciò si può dire che l’uomo è essenzialmente ‘político’, poichè l’attività per trasformare e dirigire conscientemente gli altri uomini realizza la sua ‘umanità’, la sua ‘natura umana’”

funções relacionarem-se entre si. Como foi abordado acima a partir da ideia de drama, os papéis que as funções psicológicas desempenham não são fixos. Cada filosofia ou senso comum traz consigo seu próprio “roteiro” hegemônico para esse drama, ou seja, propõe uma maneira dessas funções se relacionarem. O senso comum de determinado grupo pode ter a racionalidade instrumental como preponderante sobre as emoções, no entanto, outro grupo pode se deixar levar prioritariamente pelos afetos diante das decisões. A luta pela hegemonia não é apenas o combate para afetar isoladamente construções simbólicas vinculadas a cognições e sentimentos que produzem formas de agir no mundo, mas também a batalha pela preponderância de determinadas relações entre as funções psicológicas; uma luta para que determinado roteiro prevaleça no drama subjetivo do grupo social em questão.

Gramsci (2007) defende que no fazer político faz-se necessário uma relação orgânica entre o pensar, o compreender e o sentir. Segundo Sandoval e Silva (2016) os sentimentos emotivos são a forma como as pessoas relembram as emoções vivenciadas em determinadas experiências. Os sentimentos emotivos têm quatro funções principais no que se refere ao engajamento em movimentos sociais. Tais funções são listadas abaixo:

- 1) sentimentos emotivos atribuem significância e relevância às pessoas e às experiências do passado do indivíduo; 2) sentimentos emotivos afetam o processo de conscientização influenciando a retenção seletiva na memória de eventos, experiências e pessoas do passado que ganham significados pelas emoções; 3) os sentimentos emotivos impactam a sociabilidade entre as pessoas na medida em que influenciam o desejo de se agrupar ou se agregar a outras pessoas (...) ou grupos; 4) os sentimentos emotivos impactam na disposição do indivíduo de agir individual ou coletivamente (Sandoval e Silva, 2016, p. 47).

A forma como os sentimentos emotivos se manifestam em dada subjetividade poderá contribuir ou não para a participação do sujeito em movimentos sociais. Assim, pensar o engajamento em determinado movimento passa necessariamente pelo estudo dos processos emotivos nos quais as pessoas estão imersas.

Sawaia (2001), a partir da psicologia sócio-histórica, entende que os afetos e emoções são fundamentais para entender a ação dos sujeitos. A autora parte da Ética de Espinosa para propor a categoria *sofrimento ético-político*.

Na Ética, a resistência aparece como esforço para conservar a liberdade, como uma resistência ativa que é um sim à vida. Quando as forças externas bloqueiam esse desejo de expansão, o sofrimento gerado é ético-político (Sawaia, 2012), “o sofrimento de uma

vontade de potência negativa” (Deleuze, citado por Hardt, 1996, p. 94), pela experiência da perda da autonomia de meu corpo e minha alma (Sawaia, 2014, p. 10).

Ainda baseada em Espinosa, Sawaia (2001) defende que é por meio dos bons encontros e do aumento da potência de agir que podemos constituir uma felicidade ético-política. O pensamento espinosano é, segundo Santiago (2016), um caminho profícuo para repensar e reatualizar o marxismo. Diversos autores têm proposto aproximações entre Espinosa e Marx de diferentes maneiras (Casarino, 2011; Bianchi, 2017).

O monismo espinosano é fonte de forte inspiração para as concepções vigotskianas sobre afetos (Toassa, 2011). Em sua *Ética*, Espinosa (2015, p.237) escreve: "Por afeto entendo as afecções do Corpo pelas quais a potência de agir do próprio Corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias destas afecções." Espinosa defende a existência de três afetos básicos: desejo, alegria e tristeza. O desejo é o que nos leva, a partir de determinada dinâmica afetiva, a agir em uma direção específica. “O desejo é sempre *conatus*, esforço de perseverança da existência” (Chauí, 2011, p. 62), tal esforço se identifica com a essência atual de determinado ser.

A alegria é produto de bons encontros, ou seja, quando algo compõe com nosso corpo e/ou mente temos nossa potência de agir elevada, o que resulta na alegria e nos afetos dela derivados – amor, esperança, segurança, gozo, etc. Por sua vez, a tristeza é produto de maus encontros, ou seja, ela se dá a partir de encontros que decompõem com nosso corpo e/ou mente e, conseqüentemente, produzem diminuição da potência de agir gerando, assim, afetos tristes – medo, ódio, desespero, inveja, etc. (Espinosa, 2015; Deleuze, 2002). O desejo sempre busca – com mais ou menos êxito – o aumento da potência de agir²³, ou seja, aumento da potência do corpo afetar e ser afetado, bem como da mente pensar e entender. Afetos de tristeza acarretam desejos como vingança, ira e crueldade. Por outro lado, afetos alegres levam a desejos como gratidão e benevolência. Compreender a composição afetiva dos sujeitos será de grande relevância para o entendimento de sua práxis política. O aumento da potência de agir produz corpos e mentes mais ativos e livres, enquanto a redução da potência gera corpos e mentes mais propícios à passividade e à servidão (Sawaia, 2014).

²³ “Digo que agimos quando ocorre em nós ou fora de nós algo de que somos causa adequada, isto é, quando de nossa natureza segue em nós ou fora de nós algo que pode ser entendido clara e distintamente só por ela mesma. Digo, ao contrário, que padecemos quando em nós ocorre algo, ou de nossa natureza segue algo, de eu não somos causa senão parcial” (Espinosa, 2015, p. 237).

De acordo com a concepção vigotskiana (Vigotski, 2009), outro elemento fundamental para o processo de práxis política é a imaginação. Os projetos de ação na realidade social presentes na práxis só são possíveis graças à atividade criadora humana. Vigotski (2009, p.14) escreve que “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. O autor soviético descreve quatro formas da imaginação se relacionar à realidade.

Primeiramente, toda a produção imaginativa é fruto de elementos tomados da realidade. Mesmo quando produzimos algo inexistente, tal produção só é possível a partir de experiências reais elaboradas de forma diversa, por exemplo, o Pégaso, que é a elaboração de um equino junto a seres alados. Com o auxílio da fantasia também somos capazes de vivenciar experiências das quais não participamos concretamente, por exemplo, quando nos contam uma história e temos a sensação de estar de fato naquela situação. A terceira forma da imaginação se relacionar à realidade diz respeito às emoções. Segundo Vigotski (2009), os sentimentos podem nos fazer ver o mundo de formas específicas, nossa mudança de humor normalmente muda também nossa percepção da realidade. Entretanto, uma fantasia também é capaz de atuar concretamente em nossos sentimentos, por exemplo, quando após um filme de terror temos medo de ficarmos sozinhos em lugares nos quais cotidianamente não estamos acompanhados.

Enfim, a quarta relação se refere à capacidade da imaginação “cristalizar-se” na realidade. A atividade criadora pode intervir no mundo no momento em que adquire concretude material. Vigotski (2009) escreve que tal intervenção se dá na realidade objetiva por meio de criações técnicas e em realidades subjetivas através de criações artísticas. A busca por materializar, na realidade, algo que ainda existe apenas no campo da imaginação é fundamental para o processo de práxis política. Ao atuar no mundo, nas relações e nas subjetividades por meio de materializações de projetos – que antes eram apenas sonhos – a imaginação fecha o círculo da atividade criativa. Atividade esta que partiu da realidade e agora retorna a ela com uma “nova força ativa que a modifica” (Vigotski, 2009, p. 30). Ainda segundo o psicólogo soviético (Vigotski, 2009, p. 30), “é quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”.

E. Instrumentos psicossociais

Vigotski (2007), ao escrever sobre a formação do psiquismo humano, define signos como instrumentos psicológicos. Segundo o autor, enquanto os instrumentos materiais têm como função aumentar as possibilidades de ação das pessoas sobre o mundo externo - a natureza -, os instrumentos psicológicos (signos) têm como finalidade agir sobre o comportamento do próprio sujeito ou de outros. A adoção de signos abriria uma infinidade de possibilidades de ações psíquicas e comportamentais antes impossíveis – as funções psicológicas superiores. Gonzalez Rey (2012) tece duras críticas à concepção instrumental que Vigotski adota nesse momento de sua obra. Pretendemos aqui utilizar uma noção instrumental inspirada em Vigotski, mas não nos referindo à mediação simbólica, e sim para expressar uma forma de organização relacional e situacional que produza possibilidades de comportamentos, subjetividades e interações que anteriormente seriam muito improváveis ou impossíveis.

Há vários estudos clássicos na psicologia social que abordam o poder da situação sobre comportamento humano. Por exemplo, Sherif (1936) e Ash (1957) desenvolvem experimentos sobre influência social, nos quais buscam entender o efeito da maioria sobre as decisões da minoria. No entanto, são mais significativas para nossa proposta as contribuições de Lewin (1948), Milgram (1963) e Haney, Banks e Zimbardo (1963).

Lewin (1948) desenvolve uma pesquisa na qual se propõe a estudar os estilos de liderança e sua influência sobre os grupos. A partir de um experimento com grupos de jovens, o autor defende que a mudança no estilo de liderança geraria uma alteração na “atmosfera cultural do grupo”, a qual afetaria a forma dos membros do grupo se relacionarem com o líder, entre si e trabalharem nas tarefas propostas. Para Lewin (1948) o estilo de liderança e a atmosfera grupal, vinculada a tal estilo, eram o fator preponderante para a forma como os jovens se comportariam, superando até mesmo as características individuais de cada sujeito. A passagem de um grupo democrático para um grupo autoritário – e vice-versa – produziam mudanças substantivas nos comportamentos dos jovens independentemente de suas características individuais. O pesquisador ainda ressalta que o elemento fundante para a mudança de comportamento era a atmosfera grupal produzida pela liderança em suas relações concretas e não algum tipo de propaganda ou lição moral. Segundo Lewin (1948, p. 245, tradução nossa):

(...) deveria ficar claro que conferências e propaganda não são de fato suficientes para obter as mudanças desejadas. Por mais que esses possam parecer substanciais, se

mostrarão eficazes somente quando estiverem acompanhados de uma transformação real nas relações de poder e na direção do grupo²⁴.

Haney, Banks e Zimbardo (1973) desenvolvem um estudo que ficaria conhecido como experimento da prisão de Stanford. Os pesquisadores constroem em sua universidade uma prisão simulada na qual dividem um grupo de estudantes voluntários de forma aleatória entre guardas e prisioneiros. O experimento que deveria levar duas semanas teve que ser interrompido antes da metade deste prazo, pois as relações dentro da “prisão” tornaram-se insustentáveis. Havia casos de assédios, humilhações e extremo estresse psicológico entre os sujeitos. Em entrevistas anteriores à pesquisa, não foram identificados quaisquer traços psicopatológicos ou sádicos nos estudantes, ou seja, colegas de faculdade considerados psicologicamente saudáveis transformaram-se em torturadores um dos outros em menos de uma semana. Haney, Banks e Zimbardo (1973) atribuem a brusca mudança às características da situação: espaço, vestimentas, autoridade, funções, normas, etc. Evidente que tais características situacionais impactaram de forma diferente em cada sujeito concreto, no entanto, podemos perceber como a força do contexto é poderosa na definição do comportamento humano. O próprio Gramsci (2011) escreve nas cartas do cárcere sobre suas estratégias para tentar não permitir que o ambiente da prisão fascista o transformasse. Segundo o pensador, era evidente como as pessoas encarceradas em pouco tempo mudavam em muito seu comportamento. Segundo Gramsci (1971 como citado em Ghirelli, 2012, p. 63, tradução nossa):

Todo meu organismo físico e psíquico se opunha tenazmente com cada molécula sua à absorção desse ambiente exterior, mas de tempos em tempos era necessário reconhecer que certa quantidade da pressão havia conseguido vencer a resistência e modificar certa parte de mim mesmo²⁵ (...).

Por sua vez, Milgram (1980) elabora na Universidade de Yale seu experimento sobre obediência à autoridade. Em seu estudo, Milgram demonstra como em dadas condições pessoas sem traços psicopatológicos seriam capazes de realizar ações de tortura apenas como cumprimento de normas e ordens. Independentemente de suas

²⁴ “dovrebbe risultare chiaro che conferenze e propaganda non sono affatto sufficienti a ottenere i mutamenti desiderati. Per quanto questi possano apparire sostanziali, si dimostreranno efficaci solo quando siano accompagnati da un cambiamento reale nei rapporti di potere e nella dirigenza del gruppo”.

²⁵ “Tutto il mio organismo fisico e psichico si opponeva tenacemente, con ogni sua molecola, all'assorbimento di questo ambiente esteriore, ma ogni tanto bisognava riconoscere che una certa quantità della pressione era riuscita a vincere la resistenza e a modificare una certa zona di me stesso, e allora si verificava una scossa rapida e totale per respingere d'un tratto l'invasore”.

histórias singulares, cerca de 65% das pessoas obedeceram ao experimentador e mostraram-se dispostos a aplicar um choque mortalmente perigoso em seus colegas. Evidentemente os choques eram falsos, no entanto, os resultados revelaram a real disposição da maioria dessas pessoas em agir, em um contexto específico, de forma cruel contra uma vítima indefesa. A culpabilização da vítima e o deslocamento da responsabilidade para uma autoridade ou instituição foram dois dos principais processos utilizados para explicar os resultados. Milgram (1973 como citado em Álvaro & Garrido, 2006, p. 163) conclui:

A psicologia social do nosso século [XX] nos mostra uma lição fundamental: muitas vezes não é o tipo de pessoa que é o indivíduo concreto, mas o tipo de situação que se encontra, o que vai determinar como atuará.

Realizamos essa breve revisão de estudos clássicos em psicologia social para fortalecer nosso argumento sobre o poder que determinada situação e as relações sociais nela presentes exercem sobre o sujeito. Vigotski (2000) aborda que a mudança de contexto pode levar a uma reorganização do drama subjetivo e uma alteração dos papéis sociais das pessoas. Devemos nos lembrar de que a relação entre meio e sujeito sempre se dá como vivência, ou seja, um meio específico não tem a mesma influência “objetiva” sobre qualquer sujeito. É na relação entre as peculiaridades das subjetividades e do contexto que se pode entender tal influência. Porém, como os experimentos demonstram, há formas de organização situacional que são eficazes em atuar sobre um campo significativo de subjetividades propiciando uma gama de comportamentos antes muito improváveis.

Assim como Vigotski propõe que instrumentos materiais e psicológicos podem propiciar possibilidades de ação antes impossíveis, defendemos que se pode utilizar dada situação social – normas, objetos, papéis, regras, espaços, sons, roupas, símbolos, etc. – para tornar determinados dramas subjetivos e comportamentos mais ou menos prováveis mesmo diante das singularidades de cada sujeito.

O modelo que propomos aqui não é o da disciplina militar, no qual todos os espaços, horários e movimentos são controlados e planejados (Foucault, 1999), mas sim o da festa. As interações e comportamentos que ocorrerão concretamente são imprevisíveis em qualquer festa. No entanto, os organizadores tentam criar um ambiente favorável para que mais interações de determinado tipo – diversão, entretenimento, flertes, etc. - sejam possíveis: música, iluminação, bebidas, espaço, etc. Assim, mesmo

diante das singularidades de cada sujeito, em uma festa a grande maioria das pessoas ali presente se diverte, conhece outras pessoas, dança – ainda que cada um ao seu modo. Não é necessário criar uma festa singular para cada pessoa, faz-se necessário que a organização da situação seja flexível o bastante para tocar uma diversidade de individualidades.

Em festas nos transformamos, nossos dramas subjetivos e papéis sociais se alteram, mas no dia seguinte voltamos a nos comportar no trabalho de forma muito parecida com a anterior. Porém, às vezes algo intenso ocorre e levamos mudanças significativas para outros ambientes. Às vezes nos apaixonamos em uma festa e mesmo com o dia seguinte algo em nós ainda é muito diferente. A situação social específica da festa nos faz interagir com alguém que em outra organização ambiental não conversaríamos, e tal interação propiciada por aquele meio “planejado” gera mudanças que podem se perpetuar em outros contextos.

Podemos usar ainda como exemplo para ilustrar a proposta uma gama de jogos juvenis que tem como finalidade produzir contatos afetivos entre os jogadores. Em determinado jogo se sorteia alguém para quem se deve perguntar: “verdade ou desafio?”. Diante da questão a pessoa escolhe responder uma pergunta ou realizar um desafio. Não raras vezes tal jogo, em algumas rodadas, assume predominantemente um caráter relacionado à sexualidade – de formas brandas na maioria dos casos. Assim, muitos jovens que, em uma situação cotidiana, não teriam coragem de assumir seu desejo de beijar alguém ali presente acabam por admitir tal desejo em algum momento de “verdade”; ou mesmo o beijo pode ocorrer concretamente diante de um “desafio”. Supostamente a elaboração de tal situação seria desnecessária, as pessoas poderiam simplesmente se beijar ou declararem-se umas para as outras, mas provavelmente não o fariam sem grandes dificuldades. Ao entrar no jogo, um sistema de regras específicas passa a mediar a relação entre os jogadores, tal sistema limita algumas possibilidades de ação – não posso mentir ou fugir ao desafio -, no entanto, aumenta em muito as possibilidades de comportamentos desejáveis naquele contexto – interações, beijos, carinhos, etc. Ao entrar na brincadeira as formas de lidar com os outros é ressignificada. As regras não determinam como serão as relações, mas abrem maiores possibilidades em direção ao campo desejável. Pensando na área da política, poderíamos, por exemplo, nos perguntar quais regras ou modos de interação em uma dada situação abririam maiores possibilidades de relações produtivas, saudáveis e democráticas.

A subjetividade é produzida a partir das relações sociais nas quais o sujeito está imerso. Assim sendo, uma mudança em tais relações implicaria em alterações na organização subjetiva. As transformações sociais, por sua vez, podem ser geradas pela ação intencional dos sujeitos – criando uma relação dialética e orgânica entre sociedade/relações e subjetividade. Contudo, podem-se produzir mudanças nos dramas psíquicos não apenas através de grandes revoluções, mas também a partir de organizações em contextos microssociais. Evidente que dada estrutura social e institucional limitará as possibilidades de configurações microssociais divergentes. No entanto, ainda que dentro destes limites, ações são possíveis. Por exemplo: uma ocupação escolar não é uma revolução socialista (cf. Vigotsky, 2004), mas produz novas possibilidades de organizações subjetivas – ou novos “instrumentos psíquicos” para utilizar outra conceituação vigotskiana - que não precisam esperar uma revolução para se desenvolverem. É possível empreender mudanças – ainda que limitadas - a partir das próprias contradições presentes no senso comum hegemônico, criar espaços e tempos que sejam instrumentais na produção de novas organizações subjetivas e relações. Podemos entender tais espaços e tempos como *instrumentos psicossociais*, pois atuam, a partir de situações e relações sociais, possibilitando produções de subjetividades, comportamentos e relações. Lembremos, como Lewin (2005) demonstra, que as mudanças nos jovens não se deram prioritariamente por meio de discursos morais, mas sim a partir das mudanças concretas nas formas de interação.

Os instrumentos psicossociais desempenham um papel fundamental na guerra de posição. A criação de espaços e tempos que sejam focos de resistência às relações sociais vinculadas à cultura hegemônica possibilita - a partir das contradições presentes no próprio senso comum - a elaboração de novas subjetividades, ideologias e relações. Ou seja, a luta pela hegemonia não se manifesta apenas no combate pela concepção de mundo em sua formalidade, mas também nas relações concretas vinculadas à determinada filosofia, senso comum e ideologia. As produções subjetivas e relacionais advindas da ação de instrumentos psicossociais abrem caminho para a emergência de novas formas de práxis política.

Sobre a relação entre transformação social e ação dos sujeitos, Gramsci (2007, p. 1878, tradução nossa) escreve:

Se de fato o indivíduo, para mudar, precisa que toda a sociedade tenha mudado antes dele, mecanicamente, por quem sabe que força extra-humana, nenhuma mudança jamais

ocorreria. A história, por outro lado, é uma contínua luta de indivíduos e grupos para mudar o que existe em cada momento dado²⁶.

²⁶ “Se infatti l’individuo, per cambiare, ha bisogno che tutta la società si sia cambiata prima di lui, meccanicamente, per chissà quale forza extraumana, nessun cambiamento avverrebbe mai. La storia invece è una continua lotta di individui e di gruppi per cambiare ciò che esiste in ogni momento dato”.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

2.1. Juventude e participação política

2.1.1. Adolescência e Juventude

Em 2013, foi promulgado no Brasil o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013). O Estatuto visa estabelecer uma série de políticas específicas para os jovens como obrigação do Estado, independente de mudanças de governos. Tal legislação completa o que é chamado de primeiro ciclo de leis geracionais do nosso país, juntando-se ao Estatuto da Criança e Adolescente – ECA- (Brasil, 1990) e o Estatuto do Idoso (2003). Os direitos assegurados aos jovens no texto são de forma geral: direito à cidadania, participação social e política; direito à educação; direito à saúde; direito ao trabalho; direito à cultura; direito à diversidade e igualdade; direito à livre expressão; direito ao lazer; direito à segurança pública e acesso à justiça; direito ao território e a mobilidade; direito a sustentabilidade e meio ambiente.

Segundo o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) serão reconhecidos como jovens as pessoas que possuam faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Sendo que àqueles com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, denominados adolescentes, aplica-se prioritariamente o ECA. De acordo com dados do Censo 2010²⁷ e de um levantamento produzido em 2013 pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)²⁸, os jovens somavam um quarto da população brasileira, ou seja, 51,3 milhões de pessoas das quais 84,8% viviam na cidade e 15,2% no campo. Entre aqueles até dezessete anos, 65% estudavam e 16% trabalhavam, enquanto entre aqueles com idade de vinte cinco a vinte nove anos, mais de 70% faziam parte da população economicamente ativa e apenas 12% ainda estudavam. No que se refere à inserção no mercado de trabalho, há uma forte marca da desigualdade social: o desemprego e os trabalhos informais são ocupados principalmente por jovens de baixa renda, baixa escolaridade, mulheres e negros de ambos os sexos. Os dados ainda mostram que apenas 16% dos jovens do país chegaram ao ensino superior, 46,3% concluíram o ensino médio e 39,9% cursaram somente o ensino fundamental. Os jovens se distribuem quase de forma idêntica entre

²⁷ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²⁸ Dados disponíveis em: <<http://cnttl.org.br/index.php?tipo=noticia&cod=3138>>. Acesso em 24/01/2017.

homens (49,6%) e mulheres (50,4%) e, no quesito etnia, 45% se autodeclararam de cor parda, 15% preta e 34% branca.

Ao serem abordados sobre sua religiosidade, a maioria dos jovens (56%) se diz católica, enquanto 27% são evangélicos, 15% não tem religião e 1% se identificam como ateus. 66% da juventude brasileira é solteira, 61% dela vive com os pais e apenas 40% tem filhos. A relação com a tecnologia entre os jovens é marcante: 80% deles usam computadores e internet e 89% têm celulares. Entre os problemas que mais alarmam a juventude então a violência (43%) – mais da metade (51%) já perdeu alguém próximo em razão da violência -, emprego e profissão (34%), saúde (26%) e educação (23%). Dentre assuntos que eles consideram de maior relevância a serem discutidos pela sociedade está a desigualdade social e pobreza (40%), drogas e violência (38%), política (33%), cidadania e direitos humanos (32%), educação e futuro profissional (25%), racismo (25%) e meio ambiente e desenvolvimento sustentável (24%). Perguntados sobre o que avaliavam como mais positivo no Brasil, disseram em primeiro lugar a possibilidade de estudar (63%) e em segundo lugar a liberdade de expressão. Somente 4% declararam que não havia nada positivo no país. Cerca de nove em cada dez entrevistados acreditam que os jovens podem mudar o mundo, e vale ressaltar que sete desses entrevistados acreditam que podem mudá-lo muito. Em pesquisa sobre participação política, realizada em 2005, pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase)²⁹ com cerca de 8 mil jovens em sete regiões metropolitanas brasileiras, 28,1% dos entrevistados declararam fazer parte de algum grupo; 85,8% disseram se informar sobre o que acontece no mundo; 89% acreditam que as pessoas devem se unir na defesa de seus interesses; 85% afirmaram que é preciso abrir canais de diálogo entre cidadãos e governo.

As definições que envolvem adolescência e juventude não são consensuais e relacionam-se a critérios etários, biológicos e sociais. Segundo Abramo e Branco (2005), a juventude, de maneira genérica e tendo como referência a sociedade moderna ocidental, começa com as mudanças físicas, intelectuais e emocionais próprias da puberdade e se encerra supostamente com a inserção da pessoa no “mundo adulto”. Os autores (Abramo & Branco, 2005) também defendem que, de forma geral, o termo adolescência é mais utilizado por psicólogos ao se referirem a elementos próprios dessa fase de desenvolvimento humano, enquanto juventude é prioritariamente adotado por

²⁹ Informações disponíveis no site: <<http://www.infojovem.org.br/infopedia/ descubra-e-aprenda/participacao/participacao-politica/>> . Acessado em 26/01/2017.

sociólogos, demógrafos e historiadores ao se referirem a um segmento populacional, categoria social, geração em determinado contexto histórico ou atores no espaço público.

Segundo Vigotski (1997b, p. 28, tradução nossa), há duas características marcantes no processo desenvolvimento dos adolescentes: “um período de ruptura e extinção dos velhos interesses e (...) um período de amadurecimento de uma nova base biológica que permite mais tarde o desenvolvimento de novos”³⁰. O psicólogo soviético entende que durante a adolescência os interesses³¹ sofrem uma profunda transformação marcada por alterações de cunho fisiológico – em especial a puberdade – e pelo ambiente social no qual o sujeito está inserido. Os interesses são uma síntese complexa entre processos instintuais/fisiológicos e culturais/históricos. Vigotski (1997b) ainda aborda em sua pesquisa as peculiaridades de desenvolvimento entre jovens de diferentes classes e sexo, e caracteriza os adolescentes como possuindo uma atitude básica de romantismo, que se manifesta por meio da atração pelo desconhecido, pelo ariscado, pela aventura e do heroísmo social.

No que se refere ao desenvolvimento intelectual, Vigotski (1997b) defende que a aquisição da capacidade de formar conceitos é o elo fundamental de todo o processo de mudanças na psicologia do adolescente. Esse momento que Piaget (1999) destaca pela possibilidade de pensamentos abstratos, Vigotski (1997b) vinculará a transformações sistêmicas na psique. A utilização de conceitos transformará as relações entre diversas funções psicológicas, várias das quais passarão a outro nível de mediação simbólica. Graças a tal capacidade o jovem torna-se capaz de conceber de forma totalmente nova e mais complexa a realidade externa, os outros e a si mesmo – suas próprias vivências. Mesmo ainda sendo incapaz de desenvolver plenamente o pensamento dialético, a partir do pensamento em conceitos o adolescente terá acesso ao mundo da consciência social, ao mundo da ideologia social. Segundo Vigotski (1997b, p.67, tradução nossa):

Assim, os anos da adolescência são, antes de tudo, anos de formação da concepção do mundo sócio-político, anos em que se formam, no fundamental, suas concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, quando nascem umas ou outras simpatias e antipatias sociais (...). Os problemas colocados pela própria vida, assim como a sua incorporação

³⁰ “un periodo de ruptura y extinción de los viejos intereses y (...) un periodo de maduración de una nueva base biológica que permite más tarde el desarrollo de nuevos intereses”

³¹ “Essas tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura da orientação de nossas reações são as que podemos qualificar de interesses com pleno fundamento” (Vigotski, 1997b, p. 17, tradução nossa).

decisiva na vida como um participante ativo, requerem para sua solução o desenvolvimento de formas superiores de pensamento³².

O processo de produção de conceitos impacta profundamente também na imaginação e criatividade do adolescente. Vigotski (1997b) escreve que o desenvolvimento da fantasia nesse momento da vida serve a esfera emocional. As imagens criativas auxiliam o jovem a conhecer e compreender a si mesmo, tais imagens plasmam suas emoções e atrações que se relacionam a experiências não vividas. Assim, a imaginação pode ampliar o campo da experiência do adolescente. Além dessa forma de ação da fantasia, há também o desenvolvimento da criação objetiva, ou seja, o jovem tem sua capacidade de produção – científica, artística, prática – ampliada. A fantasia é função primordial em qualquer atividade que exija uma postura de criação e inovação. Também as aspirações e sonhos do adolescente se manifestam por meio da fantasia, a qual antecipa o futuro e se aproxima de sua realização com espírito criador. Em síntese, Vigotski (1997b, p. 223, tradução nossa) escreve:

Agora, na análise da imaginação, vemos novamente como essas novas formas de comportamento, devido à maturação sexual e as atrações a ela relacionadas, são colocadas a serviço das aspirações emocionais do adolescente, como as facetas emocionais e intelectuais do comportamento do adolescente formam na imaginação criadora uma síntese complexa e como são sintetizados nela os momentos abstratos e concretos, como a atração e o pensamento são combinados em uma nova unidade na atividade dessa imaginação criadora³³.

No que se refere ao termo “juventude”, Groppo (2015) defende a existência de três grandes grupos de teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais foram desenvolvidas durante a primeira metade do século XX e possuem como ramificação mais disseminada as propostas de cunho estruturalista-funcionalista. Segundo a concepção estruturalista-funcionalista, os grupos juvenis têm como função a socialização secundária e devem ser integrados à organização social já estabelecida. Tais propostas se preocupam em evitar e corrigir possíveis “desvios” da juventude que

³² “Así, pues, los años de la adolescencia son, ante todo, años de formación de la concepción del mundo político-social, años en que se van formando, en lo fundamental, sus concepciones sobre la vida, la sociedad, la gente, cuando nacen unas u otras simpatías y antipatías sociales (...). Los problemas que le plantea la propia vida, así como su incorporación decisiva a la vida como participante activo, exigen para su solución el desarrollo de las formas superiores del pensamiento”.

³³ “Ahora en el análisis de la imaginación, volvemos a ver cómo esas formas nuevas de conducta, debidas a la maduración sexual, y las atracciones con ella relacionadas se ponen al servicio de las aspiraciones emocionales del adolescente, cómo las facetas emocionales e intelectuales del comportamiento del adolescente forman en la imaginación creadora una síntesis compleja y cómo se sintetizan en ella los momentos abstractos y concretos, cómo la atracción y el pensamiento se combinan en una unidad nueva en la actividad de esa imaginación creadora”.

possam ameaçar a ordem social existente, a qual não é questionada. As teorias críticas também entendem a juventude como momento de socialização secundária, no entanto, questionam o papel apenas adaptativo desse processo e passam a ter como foco o potencial de transformação social dos jovens. Por sua vez, as teorias pós-críticas – elaboradas desde o final do século XX – relativizam e até negam proposições tradicionais sobre a juventude como transição à vida adulta e socialização secundária.

As teorias críticas têm sua origem em meados do século XX e combinam de diferentes formas as noções de geração e moratória social. Segundo Mannheim (1982), o fato de pessoas viverem sua juventude em um mesmo momento social e histórico produz certas possibilidades de experiências sociais comuns a elas e as levam a determinados tipos de ações sociais – o que as fazem ser caracterizados enquanto uma geração. A geração é uma posição social – como classe social – e não um grupo social concreto – como família ou movimento operário-, ou seja, não necessariamente indivíduos de um mesmo período irão se constituir enquanto um grupo de fato. Mannheim (1982) defende a juventude como momento crucial da vida no qual a pessoa se vincula experimentalmente com a realidade e os valores sociais. Na maturidade o sujeito já possui padrões sedimentados para estabelecer as relações com o mundo social ao seu redor, o que leva à maior resistência a mudanças sociais. Assim, a juventude seria um período especialmente propício ao questionamento do *status quo*, bem como com grandes potenciais de transformação social. Segundo Bordieu (1984 como citado em Groppo), jovens gerações, intelectuais “alternativos” e movimentos sociais estariam em uma posição homóloga no que se refere aos valores socialmente legitimados, uma posição marginal. Referente ao conceito de moratória social, Groppo (2015, p. 12), abordando Mannheim, a define como:

separação relativa dos jovens do mundo adulto e público para o aprendizado de hábitos e valores básicos, que os predisponham a assumir papéis sociais requeridos pela sociedade quando se tornarem adultos. (...) seria um tempo permitido para experiências, inovações, contatos com alternativas no que se refere a valores sociais, hábitos e atitudes, que permitiriam ensaios e erros importantes não apenas aos sujeitos jovens, mas para a própria renovação da sociedade, quando isto se demonstrar necessário

Erikson (1987) defenderá que a moratória social é um período fundamental para que o jovem possa lidar com o principal conflito de sua faixa etária: a constituição de sua identidade. A moratória seria um momento em que as pessoas poderiam experimentar diversos papéis sociais e ensaiar e errar as diferentes identidades possíveis vinculadas a eles. Durante esse lapso de tempo, as normas sociais seriam aplicadas de

formas menos rigorosas aos jovens. No entanto, segundo Kruskopf (2004 como citado em Groppo, 2015), a ideia de moratória social trazia consigo não apenas uma concepção de cuidado e espaço para a criatividade, mas também a negação aos jovens do lugar de verdadeiros atores sociais dado que eram considerados “imaturos”. Margulis e Urresti (1996) propõem a concepção de “moratória vital” em sua teoria sobre juventude. Segundo os autores, a moratória vital estaria relacionada a uma disponibilidade de vitalidade, energia e maior tempo de vida que de forma geral todos os jovens têm em comparação aos adultos e idosos. A moratória vital diria respeito a uma dimensão natural vinculada a juventude, mas ela, a depender do lugar social do jovem, pode ser vivida de maneiras muito diferentes. Assim, a vinculação desse caráter “natural” – moratória vital – a aspectos culturais e sociais pode gerar diferentes tipos de moratória social, os quais variam desde um indefinido prolongamento até a total recusa.

Outro aspecto relevante nos estudos sobre juventude são as culturas juvenis. A partir da segunda metade do século XX disseminou-se uma ideia de cultura juvenil, relacionada a padrões de consumo típicos de países ditos desenvolvidos - *teddy boys*, *skinheads*, *mods* e *rockers*. Nessa discussão destacam-se as propostas do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, as quais irão se opor a ideia de que alguma cultura juvenil tenha caráter universal (Groppo, 2015). Os teóricos dos estudos culturais de Birmingham (Hall e Jefferson, 1982) utilizarão em muito da perspectiva gramsciana para entender como as culturas juvenis se relacionam à luta de classes, bem como à luta por hegemonia ideológica presente na sociedade moderna. As dimensões etária e geracional – assim como a cultural - são reconhecidas, porém, são analisadas dentro de determinações da estrutura socioeconômica. Abordando essa perspectiva, Groppo (2015, p. 22) escreve:

As subculturas juvenis não são apenas “construções ideológicas”, mas também meios para negociar espaços e sentidos no campo da luta pela hegemonia cultural. Ao mesmo tempo, expressam a busca de novos sentidos, valores e espaços aos jovens desta classe social. São formas de negociação e resistência diante da cultura dominante

As subculturas juvenis podem ser um meio de inserção e participação política dos jovens e adolescentes quando materializadas em certos grupos identitários determinados. Os jovens estão presentes em várias esferas do campo político: movimentos sociais, partidos, governos e órgãos de controle social, além de serem alvos de políticas sociais específicas. Trataremos a seguir da relação entre juventude e política no Brasil.

2.1.2. Os jovens e a política no Brasil

Krauskopf (2003 como citado em Abramo, 2005) defende que as políticas para a juventude estão presentes em todos os períodos históricos de nosso país, sejam essas políticas expressas em afirmativas ou omissões. A autora relata que há diversas abordagens sobre a juventude – as quais muitas vezes coexistem em um mesmo período – e que cada uma delas implica em determinadas ações do Estado relacionadas a esse público. Ela sintetiza tais abordagens em quatro tipos principais.

O primeiro tipo entende a juventude como um período preparatório, ou seja, esse momento é encarado como uma transição entre a infância e a vida adulta. As ações são voltadas prioritariamente para a educação e formação do jovem, para sua preparação para a vida madura. Pode-se dizer que essa é a principal perspectiva orientadora de políticas para jovens brasileiros no início do século XXI. O segundo tipo entende a juventude como etapa problemática. A partir desse entendimento, os jovens são vistos como fontes de desvios e riscos à ordem social, além de sujeitos ainda com déficits em seu desenvolvimento. Os setores mais atuantes relacionados a essa abordagem são a saúde, justiça e segurança social que agem em questões como gravidez precoce, uso de drogas, envolvimento com violência e narcotráfico. A juventude como etapa problemática foi um enfoque predominante nas décadas de 80 e 90 do século XX.

O terceiro tipo descrito por Krauskopf (2003 como citado em Abramo, 2005), presente em grande medida desde o princípio deste século, defende que o jovem é um ator estratégico de desenvolvimento. A partir de tal proposta, à juventude é dado o papel de grande transformadora social, fonte de contestações e críticas ao *status quo* capaz de promover utopias. Esse enfoque, assegurado por vários partidos e movimentos sociais, prioriza a questão da participação dos jovens na vida política e social. Tal postura gera importantes pressões para a formulação de políticas para a juventude, no entanto, acaba por perder de vista as necessidades e direitos específicos dessa faixa etária. Segundo Abramo (2005, p. 22):

(...) coexistem ainda dois riscos: o de privilegiar a proposição de políticas voltadas para o engajamento dos jovens em campanhas cívicas e tarefas de construção ou reconstrução nacional, perpetuando a invisibilidade de suas demandas próprias; e o de alimentar uma certa mistificação a respeito dos jovens como se fossem eles os sujeitos privilegiados da mudança social, ou os únicos capazes de inovações, ignorando o papel de outros sujeitos e movimentos sociais.

Por fim, o quarto tipo propõe a juventude como sujeito de direitos. Para essa concepção o jovem passa a ser entendido como estando em uma fase singular de desenvolvimento pessoal e social e, assim, devem ser considerados seus direitos específicos pertinentes a tal fase. Essa proposta começa a ser implementada a partir dos anos 90 do século XX e contribui para que os jovens não sejam vistos pelas suas incompletudes e desvios, mas como sujeitos integrais que necessitam de políticas articuladas em diversos setores.

No que se refere à participação política juvenil, os partidos políticos tradicionalmente entendem os jovens como um importante ator de mudança e transformação social. Por norma, para os partidos, a forma prioritária de participação dos jovens é o movimento estudantil (ME) e suas pautas aquelas vinculadas especialmente à educação. A relação entre partidos e jovens tem se dado por meio da ação partidária nas lutas estudantis – através de seus militantes organizados -, a qual vincula bandeiras partidárias às pautas do ME, e também por meio da mobilização de jovens ao redor de grandes causas partidárias, por exemplo, a luta contra ou a favor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. No entanto, as questões específicas da juventude, para além da educação, não foram historicamente apropriadas pelos partidos. Apenas já no século XXI, a ideia de ter como reivindicações políticas próprias para a juventude começa a ser debatida nesses espaços (Abramo, 2005).

A participação dos jovens em movimentos sociais se deu tradicionalmente no movimento estudantil. Assim, abordaremos brevemente a história das duas principais entidades do movimento estudantil universitário e secundarista: UNE e UBES³⁴.

Em 1901 é criada Federação dos Estudantes Brasileiros - a qual logo seria extinta - e em 1902 o primeiro grêmio estudantil é organizado, em São Paulo (SP), com objetivos voltados para o lazer, cultura e esportes. O grande aumento do número de escolas do começo do século foi acompanhando da rápida organização coletiva dos jovens, os quais desde o princípio estiveram envolvidos nas discussões sobre as principais questões do país. Em 1910 ocorre I Congresso Nacional de Estudantes. A efervescência política gerada pela Revolução de 30 levou a um crescente engajamento em grupos como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. A nova constituição elaborada na época torna o ensino primário obrigatório, o que acarreta o aumento do

³⁴ As informações sobre a história do movimento secundarista e universitário estão disponíveis, prioritariamente nos sites: <<https://ubes.org.br/memoria/historia/>> e <<http://www.une.org.br/memoria/>>. Acessados em 18/12/2017.

número de escolas, estudantes e movimentos secundaristas - surgem as primeiras entidades municipais e estaduais.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) é fundada em 1937 e impulsiona também o movimento secundarista. A entidade inicialmente possui fins recreativos – esporte, lazer e cultura -, mas atua ativamente no combate ao Estado Novo de Vargas e ao nazi-fascismo. Em 1942, universitários e secundaristas ocupam um tradicional reduto de militantes nazifascistas no Rio de Janeiro (RJ) – Clube Germânia – e conseguem no mesmo ano que o espaço se torne a sede da UNE. Os secundaristas lideraram a campanha “Petróleo é Nosso” ocorrida durante o governo Gaspar Dutra, a qual defendia a nacionalização de tal fonte energética. Motivados pelo sucesso da campanha, os jovens organizam o 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas, no Rio de Janeiro (RJ), onde seria fundada, em 25 de julho de 1948, a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES). Um ano mais tarde, em seu segundo congresso, a entidade passaria a se chamar União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Após sua fundação, a primeira grande luta da UBES foi contra o aumento das taxas escolares, em 1950, a qual acarretou uma greve geral no Rio de Janeiro (RJ) e em São Paulo (SP). Em 1956, os secundaristas realizaram a Revolta dos Bondes, na qual pararam o Rio de Janeiro (RJ) contra o aumento da tarifa e por maior acesso e qualidade no transporte público.

Os movimentos secundarista e universitário tiveram relevante papel na garantia do mandato de João Goulart após a morte de Jânio Quadros em 1961, bem como foi um forte apoiador das Reformas de Base propostas por Jango em 1964. Dada suas posições, os estudantes foram duramente reprimidos após o golpe civil-militar de 64. A sede da UNE é fuzilada na noite do dia 1º de abril e a Lei Suplicy Lacerda torna a UBES, UNE e grêmios estudantis ilegais. Em 1968, é morto por um tiro de soldado o primeiro estudante vítima da repressão, o secundarista Edson Luis protestava contra o aumento do preço do restaurante estudantil do Calabouço³⁵. Seu funeral ocorreu no Rio de Janeiro (RJ) e contou com a participação de mais de 50 mil pessoas nas ruas, tornando-se uma ação de resistência contra a ditadura. O Ato Institucional nº5 de 1968 aumentou a perseguição e ataques aos estudantes, desorganizando o movimento estudantil. Durante a década de 70, os dirigentes da UNE e UBES foram perseguidos e alguns tiveram que entrar na ilegalidade ou fugir do país enquanto outros foram presos ou

³⁵ Restaurante Central dos Estudantes no Rio de Janeiro (RJ).

mortos. Os chamados centros cívicos nas escolas foram o lócus de resistência dos estudantes na época. Em 1979, os estudantes compõem a luta pela Anistia e participam da reconstrução da UNE, também se inicia o movimento pela refundação da UBES. A antiga sede da UNE no Rio de Janeiro (RJ) é novamente atacada e destruída pelas forças da ditadura em 1980.

O movimento estudantil foi um dos protagonistas na campanha pelas “Diretas Já” em 1984. No ano seguinte os estudantes secundaristas conseguiram a aprovação da Lei do Grêmio Livre, a qual assegurou a reabertura das entidades por todo o país e também a UNE retorna à legalidade. Durante a Assembleia Constituinte de 1988, os jovens lutaram e conquistaram o direito ao voto facultativo entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos. Foram também os estudantes “cara-pintadas” os principais atores na campanha “Fora Collor!” que resultou na renúncia do então presidente Fernando Collor de Mello. Na década 1990, a UNE e UBES têm como principais pautas a oposição ao projeto neoliberal, às privatizações de setores estratégicos e ao sucateamento da educação nacional durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Além disso, a entidade secundarista reivindicou a expansão e reformulação do ensino técnico – “Queremos mais do que apertar parafusos”- e lutou pelo direito dos estudantes à meia-entrada em eventos culturais e esportivos. Por sua vez, a UNE encampou também campanhas contra o abuso das mensalidades do ensino superior privado e contra o chamado Provão.

A partir de 2002 – com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) -, a UBES e a UNE se aproximam do poder público. Nesse período o movimento estudantil obtém conquistas como a Lei de Cotas, ampliação das vagas no ensino superior, recuperação do terreno de sua antiga sede no Rio de Janeiro (RJ) e aumento da rede técnica federal. Os anos entre 2010 e 2014 foram marcados pelas lutas pela aprovação do Plano Nacional de Educação e pelo investimento de 10% do PIB nesse setor, ambas obtiveram êxito. Em 2014, foi aprovada a destinação para à educação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal. A UNE e a UBES também participaram do movimento responsável pela aprovação do Estatuto da Juventude em 2013. A partir de 2014, com a polarização relacionada à reeleição da presidenta Dilma Rousseff, as entidades secundaristas e universitárias, de forma geral, se colocaram contrárias ao seu *impeachment*. As entidades se posicionaram - e posicionam - também contrárias à redução da maioria penal, pela reformulação no ensino médio (proposta diferente da aprovada em 2018), mais democracia nas escolas, fim do racismo,

machismo e homofobia nos ambientes escolares, desmilitarização da polícia militar, expansão da assistência estudantil universitária, limitação do reajuste das mensalidades das faculdades privadas e fim da desnacionalização do ensino superior.

Segundo Abramo (2005), as entidades estudantis, que tiveram importante papel no fim do regime militar, acabam, após a redemocratização, perdendo gradativamente sua força, representatividade e legitimidade social. A autora defende que os partidos e movimentos tradicionais foram incapazes de lidar com as especificidades da juventude, tendo como preocupação prioritária a formação de novas lideranças e continuidade geracional. Seriam os grupos juvenis aqueles responsáveis por de fato levarem adiante as questões que afetam e preocupam os jovens. Tais grupos com formas de atuação e linguagens diversas – hip hop, maracatu, *punk*, capoeira, teatro, poesia, rádios comunitárias, esportes radicais, vegetarianismo, entre outros - passam a dialogar com outros movimentos e o poder público. Um exemplo é a relação entre os grupos de hip hop e o movimento negro, a qual consegue dar visibilidade para as especificidades dos jovens negros. No que se refere ao poder público, tais grupos também passam a avançar em pautas vinculadas à reivindicação de espaços e ações voltadas para suas atividades. São assim criados festivais, oficinas culturais, centros comunitários, programas específicos de saúde, etc. Abramo (2005) defende que a atuação dos grupos juvenis foi fundamental para a elaboração das pautas multisetoriais e diversificadas de juventude que vão além das já historicamente presentes nos programas partidários – educação e segurança. Aos atores juvenis mais tradicionais no campo político – entidades estudantis e juventudes partidárias – podem ser atribuídas reivindicações para a criação de espaços de elaboração e execução de políticas públicas específicas para a juventude que contassem com a participação efetiva dos próprios jovens. Segundo Abramo (2005, p. 28):

O risco resultante destas duas vertentes de interferência juvenil é o de reservar aos jovens dos setores populares e seus grupos de expressão o papel de demandantes e público alvo das políticas, e aos jovens dos partidos políticos e grupos estudantis o papel de formuladores das políticas, através de sua incorporação aos organismos do poder público.

Silva e Castro (2015) também relatam de que maneira, no Brasil, assim como em outros lugares do mundo, a participação juvenil tem crescido em coletivos descentralizados e informais. Os jovens estariam se distanciando de formas de participação vinculadas à política tradicional, em especial aos partidos. Mesmo o

movimento estudantil estaria sofrendo uma crise de representatividade e legitimidade. As novas gerações têm mostrado maior interesse pelas atuações políticas por meio da arte e cultura que são caracterizadas pela horizontalidade, criatividade e autonomia. Segundo Rabello Castro (2016), os jovens se engajam prioritariamente nesse tipo de movimento não por solidariedade a uma noção abstrata de humanidade, ou seja, não por meio de uma postura intelectualista ou racionalmente planejada, mas atraídos pelas possibilidades de vivenciarem e compartilharem novas experiências e afetos. Nesse tipo de engajamento os interesses próprios e as adesões ao comum estão em permanente negociação.

Após essa breve contextualização sobre a relação entre juventude e política no Brasil, abordaremos especificamente os movimentos que serão o foco do presente trabalho: as ocupações estudantis.

2.2. Movimento de ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016

2.2.1. Ocupações estudantis paulistas de 2015

O movimento social³⁶ de ocupações que abordaremos possui algumas características que o vincula ao movimento estudantil (ME) – os atores políticos principais são estudantes, pautas relacionadas predominantemente à educação, escolas como campo de luta – porém, se diferencia em muito do ME tradicional. Os jovens que participaram desse movimento, de maneira geral, não possuíam vinculação partidária formal e mantinham relações autônomas no que diz respeito a entidades estudantis.

As ocupações estudantis de escolas no estado de São Paulo em 2015 se deram contra uma proposta de reorganização elaborada pelo governo estadual, a qual previa o fechamento de noventa e duas (92) escolas e reestruturação para segmento único de setecentos e cinquenta e quatro (754) instituições de ensino – afetando diretamente cerca de 311 mil estudantes e 74 mil professores. Entre as razões para se oporem à medida, os alunos destacavam o aumento do número de estudantes nas já superlotadas salas de aula e a compulsória mudança de escola que afetaria muitos deles. Além disso, a proposta do governo foi elaborada sem a participação da comunidade escolar. Os alunos relatam que suas tentativas de diálogo com a Secretaria de Educação foram ignoradas até as ocupações começarem. Segundo Mesko e Piolli (2015) havia a intenção

³⁶ Para maior debate sobre a caracterização das ocupações estudantis como movimento social consultar Groppo (2018).

da Secretaria de Educação de reduzir o quadro de docentes de forma semelhante à outra reorganização ocorrida nos anos 1990, na qual 20 mil professores foram demitidos e cento e cinquenta e cinco (155) escolas fechadas. Corti, Corrachano e Alves (2018) defendem que as principais motivações para a reorganização escolar dos anos 90 seriam a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental e a racionalização administrativa. Segundos os autores, essas medidas implementadas há mais de duas décadas produziram uma rede estadual de ensino focada nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou seja, uma rede em grande medida composta por adolescentes, os quais protagonizariam as ocupações aqui abordadas.

Mesmo antes das ocupações, o ano de 2015 foi marcado por diversas tensões na rede de ensino do estado de São Paulo (Corti, Corrachano & Alves, 2018). Entre tais conflitos destacam-se as denúncias realizadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre o fechamento de mais de três mil classes em escolas estaduais e a greve do mesmo sindicato, a qual durou mais de três meses e terminou sem ter suas reivindicações atendidas. Sobressalta no período a grande evasão docente: mais de 26 mil professores deixaram a rede estadual de ensino naquele ano. No que se refere à reorganização escolar, após tomarem conhecimento da proposta, estudantes e professores realizaram, por todo o estado e ao longo de várias semanas, passeatas, paralizações, aulas públicas, protestos em diretorias de ensino, entre outras ações. No entanto, a Secretaria de Educação se recusava a negociar e atribuía o descontentamento dos manifestantes à falta de entendimento sobre a proposta (Corti, Corrachano & Alves, 2018).

Mais de duzentas (200) escolas foram ocupadas por todo o estado em 2015. A primeira escola a ser ocupada, no dia 9 de novembro, foi a Escola Estadual Diadema. A primeira unidade da cidade de São Paulo (SP) a ser tomada pelos estudantes, no dia 10 de novembro, foi a Escola Estadual Fernão Dias Paes, a qual ficou ocupada por cinquenta e cinco (55) dias. Segundo o governo de São Paulo, a reorganização visava melhorar os resultados educacionais e acabar com escolas que estariam sendo utilizadas abaixo de sua capacidade, estariam ociosas³⁷. Os movimentos de ocupações não foram consensuais entre os estudantes, muitos foram contrários aos manifestos. Há relatos de

³⁷ Informações provenientes da revista *Carta Capital*. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-que-restou-das-ocupacoes-nas-escolas-em-sao-paulo/>.

grupos de alunos que se organizaram para protestar contra as ocupações e reivindicar a retomada das aulas.

Segundo Piolli, Pereira e Mesko (2016) a proposta de reorganização compõe um contexto mais amplo de reforma do aparelho de Estado, posto em vigor a partir de 1990. As características gerais de tal reforma incluem desconcentração, descentralização, *publicização*, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços estatais. Segundo a lógica proposta acima, a educação não seria um serviço exclusivo do Estado, concepção esta que permitiu a maior entrada do setor empresarial e agentes privados nos processos de tomada de decisão que envolvem a agenda educacional – seja em âmbito federal, estadual ou municipal. Em São Paulo, evidencia-se na educação, assim como em outras áreas, um modelo de gestão tipicamente encontrado em empresas privadas, o qual entende o aumento da qualidade a partir de indicadores e posições em *rankings* comparativos, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Organismos internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – exercem grande influência nesta que é uma agenda aplicada no mundo todo.

A partir da lógica já abordada, o governo do estado lança, em 2011, o Programa “Educação: Compromisso São Paulo”. O Conselho Consultivo do programa “Compromisso São Paulo” é composto majoritariamente por representantes do setor privado, os quais compõem também outros espaços que buscam atuar junto a políticas educacionais, como a OSCIP³⁸ “Parceiros da Educação” e a Organização “Todos pela Educação”. Os parceiros³⁹ do “Compromisso São Paulo” influenciaram ativamente na elaboração da proposta de reorganização das escolas que acarretou as ocupações. Tal proposta é inspirada em modelo implementado na cidade de Nova York, o qual defende a ampliação das políticas de responsabilização docente, currículos mais estreitos (linguagem e matemática), pagamento por mérito, avaliações por testes padronizados e redução das escolas para seu maior controle vertical (Piolli, Pereira & Mesko, 2016).

A organização dos jovens durante as ocupações escolares acabou ganhando destaque nos meios de comunicação e simpatia de parte significativa da população.

³⁸ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

³⁹ São parceiros do programa: Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Instituto Península, Fundação Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company (Piolli, Pereira e Mesko, 2016).

Entre as principais ações nas escolas são relatadas formações políticas, eventos culturais e artísticos, oficinas, atividades de manutenção e recuperações das instituições; entre as ações fora das escolas observaram-se vários protestos nas ruas da capital e no interior – muitos dos quais reprimidos violentamente pela polícia. Durante o processo de ocupação, os jovens tiveram a oportunidade de entrar em contato com temáticas diversas, entre elas: relações de gênero, questões étnico-raciais, homofobia, produção audiovisual, orçamento público. Além disso, os próprios secundaristas preparavam suas refeições, organizavam e davam acesso a bibliotecas antes trancadas e inutilizadas. A gestão do movimento era horizontal e as decisões em cada ocupação eram tomadas por assembleias nas quais todas e todos os participantes tinham direito a voz e voto. A forma de organização dos estudantes durante esse processo pode ser entendida como uma alternativa ao modelo gerencial que vem sendo implementado pelo Estado em parceria com o setor empresarial (Piolli, Pereira & Mesko, 2016). Diversos estudantes relatam o quanto a experiência de algumas semanas de ocupação foi vivenciada como mais formativa que anos de educação escolar regular, a qual é vista muitas vezes como “chata”, “repetitiva” e “sem sentido”. Segundo Corti, Corrachano & Alves (2018, p. 131):

As ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vem sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola. A pouca resposta das políticas educacionais aos anseios juvenis – e a presença crescente desse público nas escolas – deve ter colaborado para a eclosão do conflito.

Além da população, os jovens obtiveram também apoio significativo de artistas, jornalistas e acadêmicos. Importante também destacar o protagonismo que as mulheres tiveram durante o processo, tomando espaços de ação e deliberação tradicionalmente ocupados por homens⁴⁰.

No final de dezembro o governador – diante das ocupações e de ações do Ministério Público e Defensoria Pública do Estado - suspende a proposta de reorganização e o então secretário estadual da educação deixa o cargo. Grande parte das aulas começa a ser reposta a partir do começo de janeiro. Durante assembleias do movimento secundarista muitos estudantes relatam perseguições pós-ocupações. Entre elas destacam-se: mudanças arbitrárias de sala e período, tentativas de expulsão de

⁴⁰ Consultar documentário “Lute como uma menina” (Colombini e Alonso, 2016).

alunos e alunas, assim como perseguições e agressões – inclusive físicas - fora das escolas perpetradas supostamente por policiais.

Pelbart (2016, p.5) defende que o movimento de ocupações “destampou a imaginação política em nosso país”. Segundo o pensador, as ocupações conseguiram manifestar a potência multitudinária proveniente do que havia de melhor nas Jornadas de Junho (2013), sem que fossem capturadas pelo que de pior houve em tais atos. A filósofa Marilena Chauí⁴¹, também relacionando as ocupações com as manifestações de 2013, diz que muitos pensavam que junho de 2013 era “Maio de 68”, mas que, na verdade, as ocupações escolares é que foram “Maio de 68”. Pelbart (2016, p. 5) escreve:

A coragem e a inteligência com que essa luta foi conduzida, a maneira democrática e autogestiva com que se sustentou, as formas de mobilização e de comunicação que aqui [nas escolas] se inventaram, o modo como se soube suscitar diálogo e conexão com as diversas forças da sociedade civil, a maneira autônoma que demonstrou ao longo de todo o trajeto merecem nossa mais viva admiração e aplauso.

Entre vitórias, dificuldades e retaliações, o movimento secundarista de ocupação ocorrido em São Paulo influenciou de forma significativa outras ações que ocorreriam durante o ano de 2016.

2.2.2. Ocupações estudantis de 2016

O final do ano de 2015 e o primeiro semestre do ano de 2016 foram caracterizados pelo que Groppo (2018) chamará de primeira onda de ocupações estudantis. Essa onda “teve como contexto, em especial, o avanço de políticas educacionais estaduais de caráter gerencialista e tecnicista” (Groppo, 2018, p. 111) e ocorre, além de São Paulo, em Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará. A segunda onda de ocupações estudantis ocorrerá no segundo semestre de 2016 (Groppo, 2018). Por sua vez, essa onda envolverá ocupações em instituições de ensino de todo o país e terá como pauta prioritária a luta contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 e contra a reforma do ensino médio, proposta pelo Governo Federal (MP 746).

Ainda em dezembro de 2015 começa no estado de Goiás um movimento protagonizado por estudantes secundaristas contra as medidas do governo estadual

⁴¹ Entrevista disponível no site: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/4/35548>. Acessado em 17/02/2017.

voltadas à educação⁴². O movimento durou mais de dois meses e chegou a ter vinte oito (28) escolas ocupadas, além da sede da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (Seduc). De forma geral, os estudantes se organizavam de maneira semelhante às ocupações já ocorridas e às que ainda estavam por vir naquele ano: autogestão, horizontalidade, comissões de trabalho diversas, tomada de decisões através de assembleias, etc. A luta em Goiás se deu principalmente contra as seguintes propostas: fechamento de escolas de período integral; a tomada da administração de algumas escolas públicas por Organizações Sociais (OSs) e de outras pela Secretaria de Segurança Pública – entendida como uma forma de militarização das escolas.

Segundo relatos de estudantes, a proposta do governo do estado de entregar a administração escolar para “OSs” estaria submetendo a instituição a uma gestão empresarial, a qual mais do que a qualidade, visa o lucro. Os participantes das ocupações goianas relatam grande aprendizado referente à política, relações étnico-raciais, gênero, classes sociais, entre outras temáticas. Há também relatos de casos de violência policial e ações ilegais contra os estudantes. O movimento, que começou na primeira semana de dezembro de 2015 e foi até o final de fevereiro de 2016, conseguiu adiar o processo de transferência das gestões escolares à “OSs”. Em janeiro de 2017, o edital referente à transferência da gestão das escolas foi suspenso baseado em uma liminar do Ministério Público de Goiás. Entre as irregularidades do processo são citadas a ausência da gestão democrática do ensino, a existência de meios para o uso indevido do FUNDEB, prazo excessivo dos contratos (doze anos ao todo), valores díspares por estudante e ausência de regularidade no credenciamento e idoneidade das OSs selecionadas até então. A juíza responsável pela suspensão citou as ocupações classificando-as como “protestos sociais contra as medidas unilaterais, tomadas pelo Estado de Goiás e pela Seduc no processo de transferência de gestão”.

No final de fevereiro de 2016, no Rio de Janeiro, estudantes entraram em greve junto aos professores em protesto contra as condições precárias do sistema estadual de educação, as ameaças de cortes nas verbas para o setor e o autoritarismo das gestões escolares e da Secretaria Estadual de Educação (Groppo, 2018). A primeira ocupação

⁴² Informações disponíveis nos sites <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ocupacao-de-escolas-adia-transferencia-de-gestao-em-goias,10000024794>, <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-que-restou-das-ocupacoes-nas-escolas-em-sao-paulo/> e <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/01/04/justica-suspende-edital-de-entidades-privadas-para-gerir-educacao-em-goias/>. Acessados em 09/02/2017.

ocorreu em 21 de março e foi seguida pela tomada de mais de 70 escolas entre abril e junho.

No Rio Grande do Sul houve a ocupação de cento e cinquenta (150) escolas e a tomada da Assembleia Legislativa do Estado entre maio e junho de 2016. A mobilização ocorreu em oposição a projetos de lei do governo estadual que visavam privatizar fundações e empresas públicas vinculadas ao ensino, pesquisa e desenvolvimento, assim como a proposta de instituir no estado o projeto conhecido como “Escola Sem Partido”. Em 14 de junho foi firmado um acordo que apresentava recuos por parte do governo e a promessa de desocupação das escolas. No entanto, não houve consenso entre os estudantes sobre a legitimidade de tal acordo, o que fez com que as ocupações se encerrassem de fato na capital gaúcha apenas em 24 de junho (Groppo, 2018).

Mais de sessenta (60) escolas foram ocupadas no Ceará, entre maio e agosto de 2016, durante greve dos professores estaduais. A greve terminou após cento e sete (107) dias sem ganho algum aos professores. Os estudantes reivindicavam prioritariamente a garantia de qualidade mínima na educação, em especial melhorias na infraestrutura e merenda. A partir da alegação de danos ao patrimônio público, houve forte tentativa do governo estadual de criminalizar o movimento por meio de solicitação de investigação de trezentos e vinte (320) estudantes de escolas diversas (Groppo, 2018).

Outra movimentação estudantil ocorrida ainda no primeiro semestre de 2016 teve como foco a merenda escolar, além de também abordar a suposta implementação “velada” da reorganização proposta em 2015⁴³. Alunos de escolas estaduais e Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) de São Paulo se mobilizaram contra a má qualidade - ou mesmo a ausência - de merenda nas instituições e contra o desvio de verbas destinadas à compra de alimentos para as escolas. Essa ação se deu em meio à Operação Alba Branca, do Ministério Público Estadual, a qual trouxe à tona uma quadrilha que realizava fraudes relacionadas a produtos das merendas em ao menos trinta e sete prefeituras. Foram acusados de estarem envolvidos na chamada “máfia da merenda” vários políticos do estado, entre eles o presidente da Assembleia Legislativa de São

⁴³ Informações disponíveis nos sites: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/centro-paula-souza-diz-que-100-das-etecs-passam-oferecer-merenda.html>; <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/08/conselho-de-etica-arquiva-processo-de-investigacao-sobre-capez-no-caso-da-mafia-da-merenda.htm>; <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-que-ocuparam-escolas-agora-miram-em-merenda-seca,10000019972>; <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pm-faz-retirada-de-alunos-de-ocupacoes-estudantis,10000050981>. Acessados em 17/02/2017.

Paulo, Fernando Capez (PSDB). As mobilizações envolveram as ocupações do Centro Paula Souza - autarquia que administra as ETECs de São Paulo –, de quatro (4) escolas técnicas, diretorias de ensino e do plenário da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Os jovens acampados na ALESP, os quais eram vinculados União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES), reivindicavam a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar as denúncias envolvendo a merenda (“CPI da Merenda”). Além das ocupações, houve manifestações e fechamento de ruas na capital paulista durante esse processo. Em atos de rua, policiais atacaram estudantes com *spray* de pimenta e bombas de gás.

O Centro Paula Souza foi ocupado no dia 28 de abril e foi desocupado por ação policial no dia 06 de maio. No dia 13 de maio, a primeira a ETEC a ser ocupada, Escola Técnica de São Paulo, e mais duas diretorias de ensino da cidade de São Paulo (SP) também foram desocupadas por ação policial. As três últimas reintegrações citadas foram realizadas pela polícia sem recorrer à justiça e vários estudantes foram detidos – ao menos cinquenta (50) segundo os manifestantes. O Centro Paula Souza divulgou, no dia 02 de maio, que a partir de então todas suas unidades ofereceriam alimentação escolar. Sob a pressão dos estudantes, a ALESP instaurou a CPI da merenda no dia 10 de maio. A ocupação, que começou no dia 03 de maio, conseguiu em menos de 24 horas, aproximadamente, setenta assinaturas de deputados a favor da CPI – eram necessárias trinta e duas para a sua abertura. No dia 08 de fevereiro de 2017, o Conselho de Ética da Assembleia arquivou, por seis votos a um, o processo que investigava o envolvimento do presidente da casa, Fernando Capez (PSDB), com a máfia da merenda. No relatório final da CPI vinte nomes são citados, entre eles dois ex-assessores de Capez. Nenhum político foi indiciado.

Enfim, no segundo semestre de 2016, eclodiu por todo o país uma onda de ocupações estudantis que possuía como pauta geral a oposição à PEC 241 e à Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP 746)⁴⁴. Segundo os estudantes, a reforma proposta acarretaria uma formação pública ainda mais precarizada. Seria uma formação técnica voltada prioritariamente ao mercado de trabalho, o que aumentaria ainda mais a

⁴⁴ Informações disponíveis nos sites: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1826548-brasil-tem-1154-unidades-de-ensino-ocupadas-por-alunos-diz-entidade.shtml>; <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/11/policia-realiza-reintegracao-de-posse-na-primeira-escola-ocupada-no-parana.html>; <https://noticias.uol.com.br/opiniaao/coluna/2016/11/13/ocupacoes-das-escolas-por-que-devemos-ouvir-os-estudantes.htm>; <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/11/1832566-apos-discussao-pai-mata-filho-de-20-anos-e-comete-suicidio-em-goias.shtml>. Acessados em 17/02/2017.

diferença entre a educação dos jovens ricos e pobres. No que se refere à PEC 241, criticava-se o congelamento por vinte anos de investimentos públicos em áreas como educação, saúde e assistência social. Os gastos, a partir da aprovação da PEC, não seriam mais proporcionais à arrecadação da União, mas baseados nos gastos do ano anterior corrigidos pela inflação do período. Segundo os manifestantes, tal PEC resultaria em um sucateamento intenso de serviços públicos fundamentais. A proposta chegou a ser apelidada de “PEC do fim do mundo”. O governo – já capitaneado por Michael Temer após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff - argumentava que precisaria executar essa ação para suprir o rombo existente nas contas públicas. Ambas as propostas – PEC 241 e MP 746 - evidenciam as políticas hegemonicamente neoliberais defendidas pelo então governo (Groppo, 2018).

As manifestações contrárias à MP 746 e à PEC 241 envolveram atos públicos de rua e ocupações. A primeira ocupação com tal pauta se deu no interior paulista em 29 de agosto – no Instituto Federal de Barretos (IF Barretos) -, no entanto apenas após as ocupações de escolas e universidades ocorridas no Paraná, a partir do dia 3 de outubro, que o movimento se espalhou por todo o país. Segundo a UBES, no dia 24 de outubro, havia mil cento e cinquenta e quatro (1154) instituições de ensino ocupadas por todo o Brasil. A maioria das ocupações (845) era de instituições do estado do Paraná. A UNE contabilizou cento e setenta e uma (171) universidades ocupadas no dia 8 de novembro. De maneira geral, as ocupações seguiram a forma de organização dos atos de 2015 e do primeiro semestre de 2016: autogestão, horizontalidade, comissões de trabalho, decisões tomadas por frequentes assembleias, etc.

No dia 4 de novembro, após trinta e dois (32) dias, os estudantes da primeira escola paranaense a ser ocupada - Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen - deixaram a instituição depois de negociarem com a polícia. Há relatos que o movimento começou a perder força devido ao assassinato de um adolescente que participava de uma das ocupações no estado. Mesmo com o grande movimento nacional de ocupações, a reforma do ensino médio foi aprovada em setembro de 2016 e a PEC 241 em dezembro do mesmo ano.

Em texto que aborda o contexto educacional brasileiro entre 1995 e 2016, Costa & Vianna (2018, p. 78) escrevem:

Nesse sentido, o movimento de ocupação estudantil nas escolas, institutos e universidades públicas, certamente inspirados, em alguma medida, por outros já

ocorridos em países da América Latina como, por exemplo, Chile, Argentina e também pela composição histórica singular do movimento estudantil no Brasil, representou uma ação, ou melhor, uma reação, que deflagrou a retomada/exercício de uma forma de ser jovem: atento aos direitos sociais e capaz de mobilizar-se para expor, debater, lutar por posicionamentos de maneira coletiva. Dessa maneira, tanto nos referimos aos educandos secundaristas organizados em oposição a políticas de reorganização do sistema educacional, que resultariam em fechamento de salas de aula e escolas (o caso de vários estados como, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro em 2015), bem como em resistência à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 e à Medida Provisória nº 746/2016. Tais configurações representam a luta pela permanência do direito conquistado, assim como a compreensão da conjuntura que poderia interromper a continuidade das políticas sociais e educacionais em desenvolvimento.

Abordados brevemente os diversos movimentos de ocupações escolares que constituem o contexto de nossa pesquisa, passaremos a descrição da história da ocupação ocorrida no IF Catanduva. Dado que grande parte do material empírico foi produzida junto a participantes dessa ocupação, entendemos como importante pautar de forma específica a trajetória desse movimento. O relato a seguir também cumpre a função de resguardar a memória sobre a ação coletiva dos estudantes de Catanduva (SP).

2.2.3. A Ocupação do Instituto Federal de Catanduva (SP)⁴⁵

Os Institutos Federais de Educação (IF), criados em 2008, fazem parte de um plano de ação que possui como objetivo à expansão do ensino técnico e tecnológico, favorecendo o acesso de camadas mais empobrecidas da população ao ensino público de qualidade. O Instituto Federal de São Paulo / *Campus* Catanduva (IF Catanduva) foi fundado em 2010 e se localiza no noroeste do estado de São Paulo, região cujas principais atividades econômicas são a indústria e a agricultura. O *campus* ocupa um terreno de 50.109,47 m² e possui em seu espaço físico nove (9) salas de aula, quinze (15) laboratórios, biblioteca, cantina e duas salas de apoio. A instituição possui aproximadamente seiscentos e cinquenta (650) alunos e conta com os seguintes cursos:

- **Cursos técnicos:** Técnico Integrado em Mecatrônica; Técnico Integrado em Química; Técnico Integrado em Rede de Computadores; Técnico em Fabricação Mecânica; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico Integrado em Química Parceria SEE;

⁴⁵ Esse relato foi construído quase que exclusivamente por meio das entrevistas dos participantes da pesquisa e das observações do pesquisador durante a ocupação.

- **Cursos de formação inicial ou continuada:** Auxiliar de Laboratório Químico Integrado ao Ensino Fundamental II; Auxiliar de Torneiro Mecânico Integrado ao Ensino Fundamental II; Auxiliar de Informática Integrado ao Ensino Fundamental II;
- **Cursos superiores:** Licenciatura em Química; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Mecatrônica Industrial⁴⁶.



Figura 3 - Imagem aérea do IF Catanduva
Fonte: Site do IF Catanduva (<http://ctd.ifsp.edu.br/portal/>)

⁴⁶ Informações disponíveis no site <http://www.ifsp.edu.br/>. Acessado em 11/04/2017.



Figura 4 - Pátio interno do IF Catanduva

Fonte: Site do IF Catanduva (<http://ctd.ifsp.edu.br/portal/>)

Na noite do dia 05 de setembro de 2017, o Instituto Federal de Tecnologia de Catanduva (SP) foi ocupado por estudantes do ensino médio e superior. A organização da ocupação era composta predominantemente por jovens do ensino superior – com média etária de 20 anos –, mas a presidente do grêmio estudantil da instituição (Grêmio Livre Estudantil Eremias Delizoicov) era na época uma estudante de 17 anos do ensino médio integrado. O grêmio estudantil caracterizou-se como mais um ator dentro da ocupação, não possuindo o papel de liderança ou direção no processo. A ocupação teve como principais motivações iniciais o corte de verbas à instituição, o protesto contra a PEC 241 e contra a MP da Reforma do Ensino Médio⁴⁷. Catanduva (SP) foi a segunda cidade do Brasil a ter uma instituição de ensino ocupada com reivindicações vinculadas a PEC 241 – a primeira foi Barretos (SP). No mês seguinte dezenas de outras ocupações ocorreriam na tentativa de barrar a proposta de emenda constitucional.

O movimento começou junto aos estudantes a partir de uma ligação entre o presidente do grêmio estudantil de Barretos (José) e a presidente do grêmio estudantil de Catanduva (Marcela). Segundo a jovem, o presidente do grêmio de Barretos (SP) a alertou sobre a PEC 241 e sobre os cortes de verbas previstos para o próximo ano. Na época, Marcela e José faziam parte de uma mesma organização política a União Juventude Rebelião (UJR). Marcela fica sabendo no mesmo dia que haveria uma reunião entre os servidores do IF para tratar dos cortes de verbas iminentes. Ela liga

⁴⁷ Para mais informações ler o ANEXO 1 – Manifesto de Ocupação do IF Catanduva.

para a gerente da instituição e articula a participação de estudantes nessa reunião. Após a reunião, segundo ela, o sentimento era de desespero, pois, supostamente, os cortes eram tão intensos que arriscavam a própria existência do Instituto. Marcela, em conversa com o diretor do IF, marca uma assembleia com os estudantes do Ensino Médio e Técnico, na qual professores e o próprio diretor explicam a situação envolvendo a PEC e o corte de verbas. Após suas falas, os funcionários do Instituto deixam a assembleia dos estudantes e Marcela começa a falar sobre processos de ocupação. Nessa assembleia estudantil lotada – segundo os jovens entrevistados – foi deliberado por ocupar o IF Catanduva, porém seriam necessárias novas assembleias para que todos os estudantes pudessem saber e opinar sobre a pauta.

No dia 29 de agosto de 2016 (segunda-feira) ocorreram várias assembleias estudantis no IF tendo como pauta a ocupação. As assembleias múltiplas tinham como objetivo possibilitar a participação de alunos de todos os períodos da instituição – manhã, tarde, noite. Na tarde do mesmo dia foi também realizada uma reunião com os pais dos alunos. Segundo os entrevistados, nas quatro assembleias realizadas a proposta de ocupar o IF venceu, sendo que em três das quatro a proposta venceu por unanimidade. A questão que se colocou então foi quando seria efetivada a ocupação.

Parte dos estudantes alegava durante a ocupação que o movimento não era democrático. Tais estudantes – principalmente dos cursos superiores noturnos – defendiam que as ações voltadas a informar e conscientizar sobre as reivindicações e a proposta de ocupar o IF tiveram como foco os cursos diurnos; os cursos noturnos teriam sido negligenciados. Assim, os alunos e alunas do período noturno teriam sido pegos de surpresa diante da votação que deu início ao movimento. Ainda segundo esses estudantes, mesmo que a maioria dos cursos noturnos fosse contrária à ocupação, eles foram suplantados pelos estudantes do período diurno durante as assembleias. Há relatos também de pessoas que dizem terem se sentido intimidadas em manifestar suas opiniões contrárias à ocupação durante as assembleias. A mobilização favorável à ocupação teria se tornado “extremista” e posições contrárias seriam recebidas com grande resistência e até violência verbal. A forte oposição entre estudantes contrários à ocupação (em sua maioria do período noturno) e estudantes favoráveis à ocupação (em sua maioria do período diurno) estendeu-se por todo o tempo do movimento.

Após as assembleias, a primeira proposta de data para a ocupação foi uma quarta-feira (31/08) depois de um evento festivo da instituição – “IF Show”. Segundo os alunos o evento já havia sido organizado há tempos e não faria sentido adiá-lo naquele

momento. Contudo, em conversas, os jovens avaliaram que eles não estariam organizados o bastante para realizar a ocupação já naquela data. No sábado, dia 02 de setembro, ocorreu pela manhã um ato de professores, funcionários técnico-administrativos e estudantes do IF contra a PEC 241. Esse ato teve sua concentração na praça da igreja matriz da cidade e desceu a principal rua do centro do município. Havia um indicativo de ocupar o Instituto após o ato naquele mesmo dia, entretanto, os estudantes pensaram que seriam acusados de antidemocráticos se não dessem a chance de todos participarem da decisão sobre a ocupação. Dessa forma, foi decidido que segunda-feira (05/09) seria passada uma lista na qual os alunos e alunas poderiam votar entre duas possíveis datas de ocupação: 05 ou 14 de setembro. Na folha com a opção dos dias possíveis para ocupar havia também algumas razões sobre o porquê escolher cada um deles. Se a ocupação ocorresse no dia 14 haveria mais tempo para os alunos se organizarem. Além disso, supostamente ocorreria uma paralização dos professores nesta data. Porém, os estudantes que estavam à frente da organização da ocupação argumentavam que essa seria uma data muito distante e que o movimento estudantil não precisava (e não deveria) ficar pautado no movimento dos professores – o qual, segundo eles, não costumava ter grande adesão da categoria. Há relatos de que o diretor da Instituição teria pedido a ex-alunos passarem em salas defendendo que a ocupação ocorresse no dia 14, assim como de que alguns professores haveriam dito que dariam provas no dia 05.

Na segunda-feira, dia 05 de setembro, as listas que decidiriam quando a ocupação iria ocorrer começaram logo pela manhã a serem passadas. Por volta das 22h, as votações foram encerradas e os estudantes iniciaram a contagem dos votos. Como resultado da votação, a ocupação ocorreria naquele mesmo dia. Assim que os votos foram contabilizados, os jovens começaram a “chamar todo mundo”. O pesquisador foi informado via um grupo de “*Whatsapp*” sobre a ocupação e foi até o local naquela noite. Vários estudantes – do ensino médio e superior - estavam chegando com colchonetes e mochilas. Havia um clima de grande euforia no ar. Os estudantes pegaram o molho que continha as chaves das salas e laboratórios. Diferentemente das escolas de ensino médio, não foi necessário usar cadeados ou correntes nos portões e muito menos pulá-los – os jovens já estavam dentro do Instituto. Os seguranças da instituição permaneceram no espaço e não ofereceram resistência, apenas pediram para que aqueles que não fossem alunos não dormissem no lugar. Nesse momento o pesquisador parte deixando aproximadamente dez (10) jovens na ocupação.

Naquela noite os ocupantes decidiram quem ficaria responsável pela segurança – a pessoa que ficaria com as chaves, o Chaveiro –, descobriram quais chaves correspondiam a quais fechaduras e trancaram as portas das salas e laboratórios. Os estudantes ocupavam principalmente o espaço central do Instituto, um lugar amplo com várias mesas e local para jogos como pingue-pongue e pebolim. Havia um lugar específico onde ficavam os colchoes e barracas nesse mesmo espaço. Não realizaram a divisão das comissões de trabalho naquela noite, pois, segundo eles, ainda “não tinha todo mundo”. No dia seguinte foram feitas duas assembleias, uma com os estudantes e outra com os servidores (professores e funcionários técnico-administrativos). A primeira assembleia visava organizar as comissões da ocupação e a segunda explicar o que estava acontecendo ali. No entanto, na terça-feira (06/09) foi decretado luto oficial pela morte de um ex-aluno do IF, ou seja, não houve expediente de trabalho na instituição. No dia seguinte seria feriado – 7 de setembro. Dessa forma, apenas na quinta-feira (08/09) a ocupação foi “oficialmente” a responsável pela paralização das aulas.

Mesmo com o feriado de 7 de setembro, na quarta-feira vários estudantes estiveram presentes na ocupação. No dia anterior – terça-feira (06/09) - o pesquisador havia levado o documentário “Acabou a Paz. Isso aqui vai virar o Chile⁴⁸” para ser assistido em um “cine debate” e sua entrada foi liberada pelos seguranças do IF apenas depois que os estudantes a permitiram. Na quinta-feira (08/09), os ocupantes estavam desde muito cedo esperando os alunos e funcionários que chegariam. Eles haviam ficado até na madrugada do dia anterior se preparando para o encontro daquela manhã. Muitos que chegavam à porta do Instituto pensavam que já não estaria mais ocupado. Os ocupantes se esforçavam para explicar a situação não só para a comunidade do IF, mas também para mães e pais que estavam ali em busca de informações ou mesmo já irritados com a suspensão das aulas. Houve o caso de um funcionário que tentou forçar a porta para entrar na Instituição quase quebrando-a. Um dos entrevistados conta que uma mãe chegou até eles extremamente irritada e os chamou de “bando de baderneiros”, mas depois de ouvir a sua explicação sobre o evento acabou por oferecer ajuda em forma de comida ou colchões. Há também relatos sobre estudantes contrários a ocupação que na noite da quinta-feira tentaram criminalizar o movimento implantando “provas” contra os ocupantes.

⁴⁸ Documentário aborda a experiência das ocupações secundaristas ocorridas no final de 2015 em São Paulo.

Na quinta-feira (08/09) os servidores foram impedidos de baterem seus pontos ao chegarem, o que gerou grande irritação. Os jovens disseram que só permitiriam a entrada dos funcionários no horário previsto para as assembleias. Em determinado momento, houve um comunicado sobre uma assembleia de funcionários do Instituto. Os estudantes disseram que liberariam a entrada desde que pudessem participar, uma vez que eram eles os responsáveis por todos os espaços do IF, e não deixariam as pessoas ficarem nas salas sem a presença de pelo menos algum deles. Os alunos contam que um funcionário técnico-administrativo tentou dificultar para que eles usassem a cozinha do IF. Esse técnico teria falado que legalmente eles não poderiam estar lá e haveria dito às funcionárias da cozinha que elas perderiam o emprego se aquilo continuasse. Segundo os estudantes, no entanto, a tentativa dessa pessoa fracassou, pois, vários professores apoiaram a ocupação com a doação de muitos alimentos, assim como a própria gerente da instituição não dificultou o acesso à cozinha por eles.

Ainda no dia 08/09, a ocupação recebeu no final da manhã a visita do reitor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Os estudantes relatam que ele tentou convencê-los a apenas acampar no Instituto, ou seja, permitir que as aulas e trabalhos seguissem normalmente. O reitor também respondeu a várias dúvidas, inclusive de pessoas que acompanhavam a reunião pela internet na página do grêmio estudantil. De acordo com os participantes da pesquisa, havia reuniões quase todos os dias com o diretor do IF, nas quais ele tentava convencê-los a acabar com a ocupação. Ainda na quinta-feira foi realizada uma assembleia com os servidores na qual o calendário escolar foi suspenso a pedido dos alunos até a próxima segunda-feira (12/09). Os estudantes relatam que em várias das assembleias eles precisavam enfatizar a legalidade do movimento diante de questionamentos dos funcionários. Segundo os entrevistados, eles não teriam direito de fala na assembleia de quinta-feira (08/09), porém, um deles diz:

Michel: Só que a gente não ia ficar quieto de jeito nenhum porque a gente... Porque o campus estava ocupado e era nosso (...). A gente deixou bem claro: "Tá em ocupação, não tem aula".

Durante os dias de ocupação, os estudantes realizaram atividades diversas no IF: oficinas de teatro, produção de vídeos, produção de cartazes, pinturas de camisetas, oficinas de paródias, *yoga*, cine debate, jogos, brincadeiras, rodas de conversa – sobre LGBTfobia, feminismo, juventude, ditadura militar, mídia, direita/esquerda, movimento estudantil, orçamento do *campus*, PEC 241, educação pública, entre outras. Muitas das

atividades eram oferecidas por apoiadores do movimento como universitários, professores e coletivos culturais e políticos da cidade. Dentre tais coletivos se destacam a “Frente de Esquerda Catanduvense” (FEC), o “Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro” e o “Vamos Falar Sobre...”⁴⁹. Os entrevistados relatam que a relação com tais grupos era de apoio e que não sentiram tentativas de cooptação ou vanguardismo. Alguns políticos da cidade – vereadores e candidatos à prefeitura ou vereança – tentaram se aproximar do movimento, mas os estudantes negaram-se a se reunir com eles.

A participação dos estudantes do Ensino Médio ocorria predominantemente durante o dia. Segundo os entrevistados, o fato de tais alunos serem menores de idade tornava mais complicada a sua participação durante a noite ou mesmo o seu pernoite na ocupação. Todos os dias havia reuniões para informar as pessoas do andamento do processo de ocupação, assim como para organizar as atividades do dia seguinte. As reuniões de planejamento das atividades normalmente ocorriam no período da noite – após o encerramento do cronograma daquele dia –, o encontro era aberto a todas e todos que estivessem na ocupação. Mesmo havendo tensões quanto à organização e os desdobramentos do movimento, nos dias em que o pesquisador esteve presente, o clima no Instituto era predominantemente de descontração e camaradagem entre os estudantes. Seguem abaixo o cronograma de um dos dias da ocupação - de forma geral a organização diária seguia esses moldes - e fotos de algumas atividades.

⁴⁹ Grupo de Extensão universitária vinculado ao curso de psicologia do Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva.

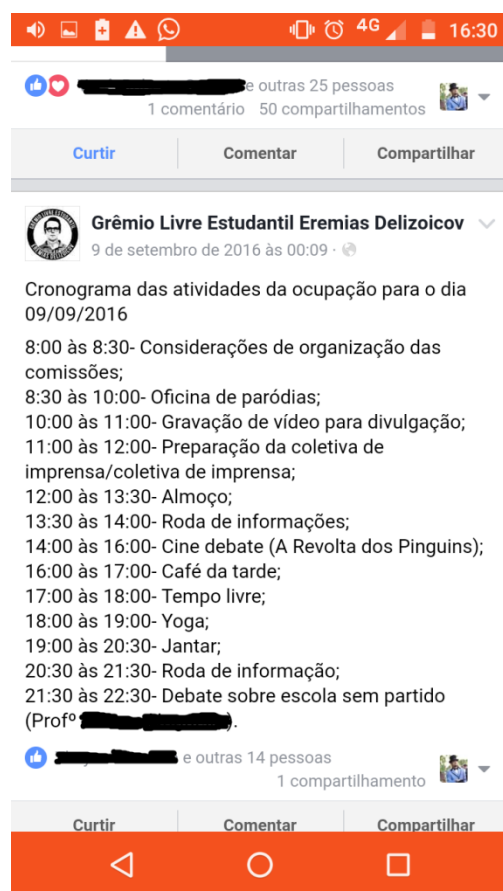


Figura 5 - Cronograma das atividades da ocupação para o dia 09/09/2016
 Fonte: Página do Facebook do Grêmio Livre Estudantil Eremias Delizoicov



Figura 6 - Roda de informações
 Fonte: Página do Facebook do Grêmio Livre Estudantil Eremias Delizoicov



Figura 7 - Oficina de teatro
Fonte: Caderno de Campo



Figura 8 – Ocupação IF Catanduva
Fonte: Caderno de Campo



Figura 9 - Conversa com o reitor do IFSP

Fonte: Página do Facebook do Grêmio Livre Estudantil Eremias Delizoicov

As comissões formadas pelos estudantes durante o movimento foram: segurança, comunicação, limpeza, alimentação e organização. Cada comissão possuía responsáveis que cumpriam a função de coordenar os trabalhos. Segue abaixo informações sobre as comissões⁵⁰:

Comissão	Número de responsáveis	Número de pessoas participantes (aprox.)
Limpeza	1	4 ou 5 por período
Alimentação	1	6 pessoas por período
Comunicação	3	3
Segurança	1	3 ou 4 pessoas por período
Organização	6	Aberta aos interessados

Quadro 1. Comissões de trabalho da ocupação do IF Catanduva

A relação com a imprensa e a comunidade catanduvense foi, na avaliação dos entrevistados, predominantemente positiva. Segundo eles, as entrevistas que eles deram – sempre pessoalmente, pois se negavam fazê-lo por telefone – foram redigidas de forma adequada pelos jornalistas. Dizem com espanto que em momento algum

⁵⁰ Informação obtida junto aos entrevistados.

chamaram o movimento de “invasão”, se referiam a ele como “ocupação” em todas as ocasiões. Os participantes contam também que os habitantes da cidade demonstravam apoio ao reconhecê-los na rua. Quanto à polícia, a relação também foi amistosa. Não há relatos de ameaças, apenas uma situação em que um policial pediu os dados de um dos jovens - Michel. Os policiais inclusive depõem a um jornal dizendo que a movimentação é pacífica.

No sábado (10/09) os jovens abriram a ocupação para que ocorressem as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Segundo os entrevistados, essa foi uma oportunidade interessante de dar visibilidade para o que estava acontecendo no Instituto, assim como, trocar experiência com pessoas de outras instituições sobre ações políticas como aquela.

Na segunda-feira (12/09) muitos alunos foram até o IF pensando que teriam aula, no entanto, o calendário estava suspenso até a noite. Durante a tarde ocorreu uma assembleia junto aos servidores para se decidir sobre o que seria feito a partir daquele momento. Os estudantes pediram uma nova suspensão do calendário para que pudessem votar na quarta-feira a continuidade ou não da ocupação. Os entrevistados contam que exigiam que a suspensão do calendário fosse colocada em pauta, caso contrário não permitiriam que a assembleia fosse realizada na ocupação. Na assembleia do dia 12/09, o calendário foi suspenso até a quinta-feira (15/09) e foi aprovada uma paralização dos servidores na quarta-feira (14/09).

Na mesma segunda-feira (12/09) alunos do chamado “Movimento Desocupa” (MD) – alguns alunos do período noturno - marcaram uma reunião com o diretor do Instituto. Quando essa reunião foi descoberta os membros da comissão de comunicação – aqueles que normalmente participavam das assembleias – foram pressionados para que também estivessem presentes nesse encontro. Os entrevistados relatam que não queriam participar dessa reunião, pois estavam totalmente desgastados. Segundo eles, as assembleias duravam entre quatro e cinco horas e eram extremamente estressantes: eram chamados de criminosos, alguns servidores os maltratavam, “olhavam feio” e “botavam uma pressão” em cima deles. Os participantes também contam que em certas ocasiões alguns deles acabavam por chorar devido a essas situações e eram consolados por seus colegas e amigos – muitas vezes escondidos nos banheiros.

Mesmo diante de tais desgastes e pressões, os alunos terminaram por participar da conversa, sobre a qual relatam ter “rido da cara” do diretor, pois tiveram que ajudá-lo com informações que ele mesmo não possuía. Também foi articulada uma reunião dos

professores contrários à ocupação junto ao diretor, na qual os estudantes também não queriam participar pelos mesmos motivos ligados ao desgaste emocional que estavam sentindo. Após o apoio e insistência de professores favoráveis à ocupação, vários estudantes se juntaram a eles e foram para a reunião. Os entrevistados dizem que os professores contrários à ocupação estavam completamente despreparados e que os favoráveis “falaram um monte pra eles”.

Na quarta-feira (14/09) houve três assembleias para deliberar sobre a manutenção ou fim da ocupação: às 10h30, às 14h e às 19h30. Segundo os entrevistados, o processo de votação ocorreu nesses três momentos para que os alunos de todos os períodos pudessem votar. Frequentemente os organizadores da ocupação eram acusados de antidemocráticos. Os participantes da pesquisa contam que os estudantes que formavam o (MD) reclamavam a cada votação ou assembleia por considerarem não democrática a maneira como eram conduzidas. Dadas tais reclamações, os organizadores da ocupação elaboram esta assembleia em três turnos. Naquela quarta-feira, o ônibus que levava alunos (ensino médio integrado) de uma escola estadual até o IF não funcionou devido à paralização dos servidores. Por isso, os organizadores da ocupação foram de carro até a escola para tentar garantir o voto dos estudantes que estavam lá.

Após as votações, por uma diferença de 6 votos – 84 a 78 -, foi decidido que a ocupação iria permanecer. A contagem de votos foi realizada por duas pessoas que eram favoráveis e duas pessoas que eram contrárias à ocupação. Por volta das 22h30min dois estudantes foram até os responsáveis pela votação e exigiram também votar. Foi dito a eles que a votação era até às 22h como constava na Convocação (Anexo 2). Mesmo assim um dos alunos insistiu em voltar e disse que tinha tal direito. Os responsáveis explicaram que mesmo que eles votassem não faria diferença, pois não alteraria o resultado da votação. Ainda assim um jovem insistia em votar. Após uma confusão envolvendo alguns gritos e exaltações, o aluno desistiu de votar.

Na manhã seguinte (15/09) o diretor foi até o IF e ao descobrir o resultado da votação disse que não suspenderia mais o calendário. Ele queria saber o que os estudantes fariam diante disso, mas lhe foi dito que a decisão seria comunicada na assembleia de servidores que ocorreria naquele mesmo dia. Apenas lhe foi garantido que a ocupação continuaria porque essa havia sido a decisão coletiva. Segundo os entrevistados, por não receber a informação, o diretor ficou muito irritado e não queria que os estudantes falassem na assembleia dos funcionários. Durante essa assembleia

houve uma confusão, pois o diretor quis insinuar que as decisões estavam sendo tomadas apenas pela presidente do grêmio. Os estudantes explicaram que a decisão de manter a ocupação foi coletiva e que agora eles estavam esperando as deliberações daquela assembleia para pensar como continuar o movimento. O diretor contou que o Diretor de Infraestrutura e Extensão (DIE) do IFSP iria até o *campus* no dia seguinte e propôs que os alunos apenas acampassem na instituição, ou seja, que permitissem que as aulas e trabalhos ocorressem. A proposta da direção era que houvesse aulas e trabalhos normalmente e que, no momento que o DIE chegasse, as pessoas parassem para conversar com ele. Os ocupantes refutaram essa ideia dizendo que se o DIE viria ao *campus* negociar sobre a ocupação não faria sentido algum fazer isso com o Instituto desocupado. Por fim, o calendário foi novamente suspenso até o sábado seguinte (17/09).

Antes da reunião com o DIE, os estudantes decidiram quais seriam as reivindicações que seriam negociadas com ele (Anexo 3):

- 1) Garantia de que o refeitório que está sendo construído irá ser mobiliado, com mantimentos, e que será gratuito para o ensino médio integrado, e que para o ensino superior e demais cursos o valor seja apenas simbólico;
- 2) Que a verba destinada à assistência estudantil no ano de 2017 em hipótese alguma seja utilizada para outras atividades do campus. Ou seja, que a mesma seja utilizada apenas para as bolsas dos alunos;
- 3) Construção do ginásio esportivo, cuja licitação já foi ganha;
- 4) Verba necessária para a finalização do ano letivo sem dívida⁵¹.

Os alunos dizem que durante as negociações com o DIE houve uma proposta que envolvia usar a verba da assistência estudantil para a construção do refeitório, a qual foi negada por eles. A reunião estava sendo transmitida ao vivo pela internet e o DIE mantinha contatos telefônicos com a reitoria durante as negociações. Após chegarem a um acordo, um documento foi assinado. Nas palavras dos próprios alunos as garantias conquistadas por eles foram:

- 1) Garantia de que o refeitório que está sendo construído irá ser mobiliado, com mantimentos, e que será gratuito para o ensino médio integrado, e que para o ensino superior e demais cursos o valor seja apenas simbólico;
- 2) Que a verba destinada à assistência estudantil no ano de 2017 em hipótese alguma seja utilizada para outras atividades do campus. Ou seja, que a mesma seja utilizada apenas para as bolsas dos alunos.

⁵¹ As quatro reivindicações foram transcritas literalmente do documento “VITÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL” (Anexo 3).

3) A partir de segunda-feira, graças à proposta de alguns servidores, teremos reservado 1 hora no calendário escolar que será destinada ao estudo da PEC 241 e demais pautas políticas que envolvem o ensino público. Isso será adicionado ao calendário escolar de todos os níveis e período de ensino, de maneira institucional⁵².

Feito o acordo, os estudantes decidiram em votação começar o processo de desocupação. A ocupação terminou de fato na segunda-feira (19/09) pela manhã, porém já no domingo havia muito poucas pessoas no Instituto. No sábado (17/09) foi realizado o “Ocupa Fest” - show realizado por uma banda de Rock e um grupo de RAP formados por apoiadores do movimento. Estavam presentes os alunos que ainda ocupavam o Instituto (todos com “roupas de festa”), amigos e apoiadores – pessoas que contribuíram com oficinas, debates, filmes e divulgações. Nesse momento de encerramento todos puderam estar juntos fazendo brincadeiras, comemorando as vitórias e relembrando os momentos mais intensos das últimas duas semanas. Segundo relatos, a eleição para a direção do IF Catanduva que ocorreu naquele ano foi fortemente influenciada pela ocupação. Um candidato que apoiou o movimento venceu nas urnas.

Em trecho de texto publicado pelo grêmio estudantil, os estudantes escrevem:

Hoje, completando 11 dias de ocupação, o movimento estudantil do campus Catanduva conseguiu ter sua voz ouvida e conquistou as principais reivindicações solicitadas. Apesar das incessantes tentativas de desmobilização de terceiros e da falha tentativa de criminalizar um movimento que é legítimo, mostramos que a nossa organização coletiva pode nos proporcionar bons resultados, independente de números, pois neste período de onze dias, por volta de apenas 20 alunos dormiram aqui todos os dias, e mesmo com o baixo número de pessoas que aderiram à ocupação, em nenhum momento desistimos dos nossos objetivos (...).
A nossa luta não acaba aqui, isso é só o começo⁵³.

⁵² As garantias foram transcritas literalmente do documento “VITÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL” (Anexo 3).

⁵³ Transcrição literal do documento “VITÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL” (Anexo 3).

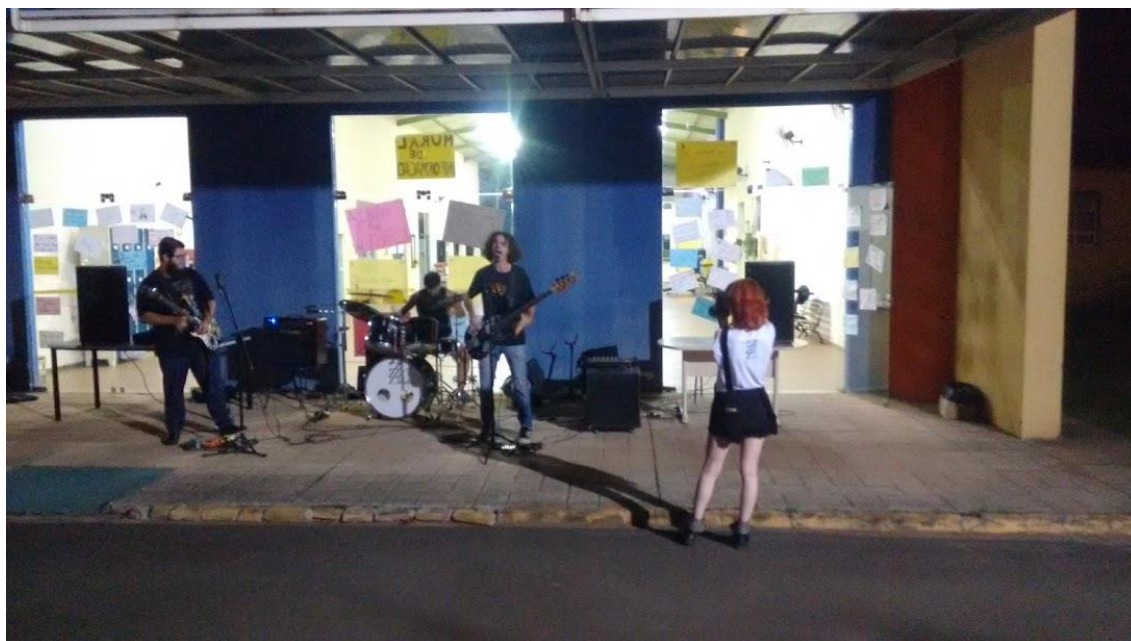


Figura 10 - “Ocupa Fest”
Fonte: Caderno de Campo



Figura 11 - Estudantes e apoiadores da ocupação realizam a posição do guerreiro (Virabhadra) durante o “Ocupa Fest”. Fonte: Caderno de Campo

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A partir das indicações do materialismo histórico dialético, entendemos que o método e a teoria são indissociáveis, assim como a necessidade de coerência entre eles e os instrumentos utilizados na pesquisa (Netto, 2009). Junto ao processo de elaboração teórica foi construído e analisado o *corpus* empírico da pesquisa. Nosso olhar teórico orientou e estruturou a construção e análise do *corpus*, assim como o trabalho com o *corpus* afetou os caminhos da proposta de teoria. O procedimento aqui adotado é inspirado pelas indicações de Vigotski (2004) sobre a importância da articulação entre a teoria e a empiria.

Como aborda González Rey (2005), as categorias teóricas que utilizamos para analisar o *corpus* empírico não são dadas *a priori*, mas elaborações historicamente contextualizadas que viabilizam que determinado fenômeno se torne cognoscitivo. Assim, também os elementos empíricos não serão tratados como dados da realidade objetiva, mas como produções que emergem a partir da relação concreta entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Abordaremos o conhecimento de forma construtivo-interpretativa e não descritiva (Aguilar, 2001).

3.1. Condições de produção da pesquisa

A partir do entendimento que o material empírico não é um dado presente *a priori* na realidade, mas uma produção conjunta entre pesquisador e participantes (González Rey, 2016), faz-se de grande importância que as condições de tal produção sejam evidenciadas durante o processo científico. Abordaremos abaixo algumas informações que consideramos relevantes para a leitura do presente trabalho.

Primeiramente apresenta-se o pesquisador.

Leandro, homem, 31 anos, branco, doutorando em psicologia social, bolsista, professor de ensino superior, morador de uma cidade do interior paulista, classe média, psicólogo, solteiro, sem filhos, orientação política de esquerda. Participou, durante a graduação, de diversas ações envolvendo movimentos sociais por meio do Centro Acadêmico de sua faculdade ou de grupos de pesquisa dos quais fez parte. Já realizou trabalhos na área escolar, na saúde mental, na saúde comunitária, no MST e junto a moradores de rua. Seu mestrado teve como temática a participação política de educadores do MST. Atualmente, participa do Núcleo de Psicologia Política da PUC-SP e atua junto a movimentos da sociedade civil em Catanduva (SP).

Nossa proposta inicial de pesquisa constituía-se em um estudo teórico sobre a participação política a partir da articulação entre Gramsci e Vigotski. Tal proposta era um desdobramento dos trabalhos desenvolvidos durante o mestrado do pesquisador. No entanto, durante os estudos de referenciais gramscianos e vigotskianos, surgiu um incômodo em manter-se apenas no campo da teoria. Aos poucos, passamos a pensar que propor um estudo teórico sem ter elementos empíricos para lhe dar carne e osso seria uma tarefa um tanto inglória. Ao mesmo tempo, ao final de 2015, surgiram as ocupações secundaristas em São Paulo (SP). Esse foi um fenômeno político que tocou fundo os mais diversos movimentos e militantes. E não foi diferente com o autor do presente trabalho.

As ocupações estudantis fizeram emergir discussões e reflexões diversas sobre as formas de participação política daqueles jovens, bem como dos ditos movimentos sociais tradicionais (Pelbart, 2016). Diante da repercussão em meios acadêmicos e políticos obtida pelo movimento, o projeto de pesquisa foi repensado a partir da proposta de entender a ação política dos estudantes com foco em suas relações com colegas, professores e gestão escolar. A ideia seria ter como colaboradores jovens que tivessem participado das ocupações do final de 2015. No entanto, já no começo de 2016, outras ocupações emergiram. Assim, decidimos convidar para participar da pesquisa os jovens que tivessem estado em ocupações em 2015 e/ou em 2016 na cidade de São Paulo (SP). O pesquisador, a partir de então, passou a frequentar reuniões e eventos nos quais tais jovens estavam presentes e/ou dos quais eram organizadores. Durante esses eventos – principalmente reuniões e assembleias –, foram trocados contatos entre o pesquisador e alguns estudantes. Ficou evidente, nesses espaços, que havia uma grande procura de acadêmicos pelos secundaristas.

Ao longo do primeiro semestre de 2016, foram realizadas tentativas de encontros entre o pesquisador e alguns dos jovens. Apenas uma entrevista com duas pessoas foi possível. Os secundaristas pareciam não ter mais tempo ou paciência para pesquisas acadêmicas. O assédio vinha de vários lados: pesquisadores, movimentos sociais, políticos, partidos, jornalistas, artistas. Em conversa por mensagens de “WhatsApp”, um dos jovens fala sobre tal assédio. Consideramos pertinente reproduzir a mensagem, pois ela ilustra a situação de maneira muito significativa.

[Temos sido caçados] por pesquisadores e jornalistas muito e causa um certo desconforto (ao meu ver) porque a ideia é fazer luta nas escolas e nos espaços e não criar imagem de “os secundaristas” ou vanguardas da luta secundarista. Na

realidade ninguém quer mesmo trabalhar sobre o assunto. As pessoas querem ter um bom texto para falar de mais uma tática de luta como se fosse a única coisa que fizemos em anos.

Além do incômodo de contribuir para o “desconforto” citado pelo estudante, percebemos que possuíamos muito pouca inserção nos contextos das ocupações paulistanas. O pesquisador podia estar poucas vezes por semana na cidade e conhecia pouco os jovens e as escolas. Durante esse período de reflexões, já em setembro de 2016, surgiu a ocupação na cidade de Catanduva (SP). Sendo essa a cidade na qual o pesquisador reside, foi possível participar do processo de ocupação desde o seu primeiro momento. Além disso, havia já um vínculo entre um dos ocupantes e o pesquisador. Os vínculos se multiplicaram e se fortaleceram ao longo do processo. Pudemos participar de oficinas, rodas de conversa, debates e brincadeiras. Inclusive algumas atividades foram coordenadas pelo próprio pesquisador – oficinas de Teatro do Oprimido (TO). A convivência com os jovens ocupantes tornou-se algo para além da ocupação: manifestações, confraternizações e formações políticas.

Durante os acontecimentos abordados acima, começou a evidenciar-se a invisibilidade dos movimentos do interior do estado. Enquanto na capital o assédio era intenso por vários lados, no interior não havia praticamente ninguém com grande interesse em falar da história das ocupações. Assim sendo, somada a inserção e identificação do pesquisador com o contexto e a necessidade de maior visibilidade do movimento, decidimos orientar a pesquisa também para as ocupações do interior do estado. A maior parte do material empírico foi produzida junto a estudantes e servidores vinculados à ocupação de Catanduva (SP). Porém, também foram utilizados, durante a pesquisa, materiais relacionados às ocupações das cidades de São Paulo (SP), Barretos (SP) e Ribeirão Preto (SP). O critério para a escolha de tais cidades se deu pela possibilidade de o pesquisador estabelecer contato com participantes das ocupações.

3.2. Participantes

Os participantes da pesquisa são, em sua maioria, estudantes que estiveram nas ocupações escolares paulistas em 2015 ou 2016. Entre os colaboradores também há alguns professores e funcionário técnico-administrativo do IF Catanduva (SP). Os contatos iniciais com os participantes se deram prioritariamente por meio da presença do pesquisador junto a atividades organizadas pelos jovens durante ou após as ocupações. Alguns dos alunos foram apresentados ao pesquisador por intermédio de

peessoas que eram conhecidas por ambos. Além disso, os próprios estudantes também foram responsáveis por indicar colegas que consideravam relevantes para o entendimento do processo de ocupação.

A partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, objetivou-se ter acesso a informações e posições diversas sobre os movimentos. Segue abaixo quadro síntese com as principais informações referentes aos participantes. Todos os nomes apresentados são fictícios e a grande maioria foi escolhida pelos próprios colaboradores. O quadro segue a ordem cronológica de participação na pesquisa.

Nome fictício	Idade	Data	Categoria	Posição sobre a ocupação	Forma de participação	Local
1. Lucas			Estudante (Ensino Médio (EM))	Favorável	Participação em aula sobre as ocupações	
2. Isaac			Estudante (Educação de Jovens e Adultos (EJA))	Favorável	Participação em aula sobre as ocupações	EE Professor Salim Farah Maluf
3. Carolina	17 anos	24/06/2016	Estudante (3º ano do EM e técnico em informática)	Favorável	Entrevista em dupla (junto a Fernando)	ETEC Parque da Juventude – SP
4. Fernando (nome de seu Prof. de História)	17 anos	24/06/2016	Estudante (3º ano do EM e técnico em informática)	Favorável	Entrevista em dupla (junto a Carolina)	ETEC Parque da Juventude - SP
5. Marcela (Temer)	18 anos	05/11/2016 19/11/2016	Estudante (3º ano do EM e técnico em química)	Favorável	Grupo focal e entrevista individual	IF Catanduva
6. Michel (Temer)	19 anos	05/11/2016 06/12/2016	Estudante (2º ano de licenciatura em química)	Favorável	Grupo focal e entrevista individual	IF Catanduva
7. Espertirina (Martins)	20 anos	05/11/2016 03/08/2018	Estudante (1º ano de análise e desenvolvimento de sistemas (ADS))	Favorável	Grupo focal e mensagens via “WhatsApp”	IF Catanduva

8. José	18 anos	05/11/2016	Estudante (3º ano do EM)	Favorável	Grupo focal	IF Barretos
9. Zezinho		05/11/2016	Estudante (EM)	Favorável	Grupo focal	IF Barretos
10. Pedro		05/11/2016	Estudante	Favorável	Grupo focal	IF Barretos
11. Marina		05/11/2016	Estudante	Favorável	Grupo focal	IF Barretos
12. Eduardo (Cunha)	20 anos	06/12/2016	Estudante (2º ano de licenciatura em química)	Favorável	Entrevista individual	IF Catanduva
13. Nino	18 anos	22/12/2016	Estudante (1º ano ciências políticas)	Favorável	Entrevista via Skype e mensagens via “WhatsApp”	EE Otoniel Mota (Ribeirão Preto).
14. Elisabete	16 anos	09/06/2017	Estudante (2º ano do EM e técnico em química)	Favorável inicialmente e depois desfavorável. Não participou presencialmente	Entrevista individual	IF Catanduva
15. Amélia (Earhart)	16 anos	13/06/2017	Estudante (2º ano EM)	Favorável	Entrevista individual	IF Catanduva
16. João	22 anos	11/08/2017	Estudante (Ensino Superior)	Desfavorável	Mensagens via “WhatsApp”	IF Catanduva
17. Paola (Carosella)	22 anos	11/08/2017	Estudante (3º ano de licenciatura em química)	Favorável	Entrevista em dupla (junto a Chaveiro)	IF Catanduva
18. Chaveiro	20 anos	11/08/2017	Estudante (2º ano de licenciatura em química)	Favorável	Entrevista em dupla (Junto a Paola)	IF Catanduva
19. CF	21 anos	13/08/2017	Estudante (4º ano de mecatrônica)	Desfavorável	Mensagens via “WhatsApp”	IF Catanduva
20. Carlos (Marques)	39 anos	10/09/2017	Docente	Favorável	Mensagens via “WhatsApp”	IF Catanduva

21. Natanael	33 anos	12/09/2017	Docente	Favorável	Mensagens via “WhatsApp”	IF Catanduva
22. Mônica	46 anos	12/09/2017	Docente	Crítica	Mensagens via “Facebook”	IF Catanduva
23. Maria	33 anos	19/09/2017	Docente	Favorável	Mensagens via “WhatsApp”	IF Catanduva
24. Thiago	39 anos	28/10/2017	Funcionário técnico- administrativo	Favorável	Conversa informal	IF Catanduva

Quadro 2. Informações gerais sobre os participantes

3.3. Instrumentos metodológicos

A construção do corpus empírico se deu por meio de três técnicas ou instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), grupos focais (Morgan, 1997) e observações participantes (Minayo, 2010). Foram utilizados meios como mensagens de “WhatsApp”, ligações via “Skype” e mensagens de “Facebook” quando a conversa presencial foi impraticável. As comunicações virtuais, em geral, seguiram o roteiro proposto para as entrevistas.

3.3.1. Grupos focais

Em consonância com Kind (2004), entendemos que, por meio dos grupos focais, podemos ter acesso a elementos empíricos – de caráter predominantemente qualitativo – que emergem a partir da dinâmica própria daquele coletivo em contato com as temáticas propostas pelo pesquisador. Assim sendo, tais elementos dificilmente seriam produzidos por meio de outras técnicas de pesquisa. Como orienta Gondim (2002), o grupo focal foi utilizado junto a outros métodos qualitativos – entrevistas e observação participante.

Foram realizados dois grupos focais com jovens que ocuparam suas instituições de ensino. Em cada grupo havia necessariamente apenas estudantes que estiveram em uma mesma ocupação. Um dos grupos foi constituído por três estudantes e outro por cerca de cinco. Dada a dinamicidade dos processos de ocupação, esses grupos foram realizados em ambientes pouco convencionais. O primeiro se deu durante a viagem entre duas cidades do interior paulista – Catanduva (SP) e Barretos (SP) – e o segundo

ocorreu na cozinha do Instituto Federal de Barretos durante o preparo do almoço da ocupação.

Nesses grupos foram abordados os temas: o início do processo de ocupação, seu desenvolvimento e término; as mudanças – subjetivas e relacionais – que os estudantes atribuem à participação nas ocupações; as expectativas dos alunos sobre os desdobramentos possíveis de suas participações políticas na escola e fora dela. Para maiores detalhes consultar o Roteiro de Grupo Focal (Apêndice D).

O primeiro grupo teve aproximadamente duas horas de duração e foi realizado durante uma viagem entre Catanduva (SP) e Barretos (SP). O pesquisador conduzia o veículo, no qual havia três estudantes de Catanduva (SP) que iriam dar apoio à ocupação de Barretos (SP). Durante a viagem, o pesquisador-motorista desenvolveu a conversa abordando as questões do roteiro elaborado para os grupos focais. O clima do grupo foi predominantemente de bom humor, os estudantes se mostravam entusiasmados em contar suas experiências bem como por estar indo para outra ocupação. O grupo foi composto por Marcela, Michel e Espertirina.

O segundo grupo foi realizado no mesmo dia do primeiro, na ocupação do IF Barretos. Esse grupo ocorreu na cozinha do Instituto enquanto os estudantes cozinhavam seu almoço. A duração do grupo foi de aproximadamente duas horas e contou com a participação de aproximadamente cinco estudantes. Dizemos “aproximadamente”, pois três participantes permaneceram o tempo todo no grupo e outros dois revezavam com outros alunos que estavam na cozinha preparando a refeição. Foi utilizado o material produzido durante esse grupo por José, Zezinho, Marina e Pedro. O clima da conversa também foi de bom humor. Por conta do contexto, houve muitos ruídos na gravação bem como algumas interrupções durante o processo.

3.3.2. Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), as quais tiveram como tema geral o processo de práxis política dos jovens nos movimentos de ocupação, assim como outras ações anteriores ou posteriores vinculadas a tal movimento. Além disso, foi investigado o desenvolvimento dos sentidos sobre política desses jovens, bem como a forma como suas relações – com a família, os colegas, a escola – foram alteradas devido à participação política. O roteiro das entrevistas possuiu como eixos primários as questões apresentadas acima, mas elas foram conduzidas concretamente

para cada um dos entrevistados a partir dos elementos emergentes no momento da conversa. Para maiores detalhes consultar o Roteiro de Entrevista (Apêndice E).

No contexto catanduvense, a quantidade de entrevistas foi definida a partir do método da saturação teórica (Glaser & Strauss, 1967). O pesquisador deixou de realizar entrevistas quando avaliou que os temas propostos já estavam suficientemente saturados no que se refere à análise teórica, ou seja, quando as entrevistas já não mais acrescentavam novos elementos significativamente relevantes para a análise (Fontanella, Ricas & Turat, 2008). Houve maior dificuldade para o estabelecimento de contatos e para a realização das entrevistas e grupos com os participantes das demais cidades. Assim, há menor quantidade de material empírico proveniente de São Paulo (SP), Ribeirão Preto (SP) e Barretos (SP).

A maioria das entrevistas realizadas foram individuais. No entanto, há também duas entrevistas em dupla compondo o *corpus*. Os participantes da primeira entrevista em dupla foram Carolina e Fernando; os participantes da segunda entrevista foram Paola e Chaveiro. A primeira entrevista estava planejada para ser realizadas apenas com Carolina, porém, ao chegar ao local marcado com a jovem, o pesquisador se deparou com Fernando, o qual havia sido convidado por ela para participar também. Naquela situação era inviável pedir para que Fernando esperasse por cerca de uma hora até sua vez de dar a entrevista, assim sendo optou-se por realizar a conversa com ambos simultaneamente. Situação semelhante ocorreu com Paola e Chaveiro: ao chegar para realizar a entrevista com Paola, o pesquisador encontrou Chaveiro com ela, o qual também estava esperando para participar da entrevista. Na época Paola e Chaveiro eram namorados. O material produzido nas entrevistas em dupla certamente difere do que seria produzido em entrevistas individuais. No entanto, em nossa avaliação, a realização das entrevistas em dupla não prejudicou o processo e foi capaz de viabilizar a participação de dois estudantes – Fernando e Chaveiro – que provavelmente não poderiam participar da pesquisa em outro momento.

3.3.3. Observação participante

O pesquisador também participou de eventos de natureza política em que os jovens colaboradores da pesquisa estavam presentes ou dos quais eram organizadores. Objetivou-se, com isso, ter o contato com as práticas políticas concretas dos jovens, enriquecendo assim as informações obtidas por meio das entrevistas e grupos.

Entendemos que, além dos relatos dos sujeitos sobre a participação política, é de grande relevância que possamos ter contato direto, mesmo que de forma limitada, com a práxis política desses jovens. Como orienta Fonseca (1999), em pesquisas qualitativas de cunho social é de grande importância não se limitar ao material produzido apenas a partir da fala dos participantes. Como demonstram outras produções envolvendo ocupações secundaristas, a inserção do pesquisador no contexto de seus entrevistados e nas ações por eles desenvolvidas possui grande potencial de contribuição para a pesquisa (Corsino & Zan, 2017). Mesmo não adotando o referencial etnográfico, consideramos necessário o pesquisador reconhecer outros “territórios” além dos seus, nos quais outras possibilidades de relações e sentidos se dão e nos quais ele possa perceber “com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores” (Fonseca, 1999, p. 65). A convivência junto aos jovens durante as ocupações - e outros eventos - possibilitou a construção de novos olhares para suas formas de vida, relações e ação política.

As observações realizadas foram marcadas em diário de campo e posteriormente compuseram a análise junto às outras produções empíricas. Alguns materiais disponibilizados pelos participantes durante as observações – fotos, atas, manifestos, etc. – foram também utilizados para subsidiar a análise em articulação com os grupos focais, entrevistas e observações participantes. Segue abaixo o quadro síntese sobre as observações participantes:

EVENTO	DATA	LOCAL	DESCRIÇÃO
Lançamento do Filme “Acabou a Paz”	20/04/2016	Itaú Cinema – São Paulo (SP)	Contatos iniciais com secundaristas de São Paulo.
Concentração em frente à Ocupação ETEC SP	06/05/2016	Calçada da ETEC SP	Conversas com ocupantes e apoiadores.
Ocupação ALESP	06/05/2016	Em frente à ALESP	Cheguei ao espaço no momento em que a desocupação estava em curso.
Assembleia estudantil	20/05/2016	Casa do Povo	90 pessoas; vários “apoiadores” presentes. Troca de contatos com secundaristas e pesquisadores.
Assembleia	04/06/2016	Casa do Povo	Entre 25 e 30

estudantil			peças presentes. Troca de contatos com secundaristas.
Aula sobre as ocupações estudantis.	15/06/2016	PUC-SP	Três estudantes secundaristas participaram da aula e deram seus relatos sobre o processo de ocupações.
Ocupação IF Catanduva	05/09/2016	IF Catanduva	Momentos iniciais da ocupação.
Ocupação IF Catanduva	06/09/2016	IF Catanduva	Levei filmes (“Acabou a Paz” e “Rebelião dos Pinguins”) para Cine Debate.
Ocupação IF Catanduva	08/09/2016	IF Catanduva	Participei da roda de conversa e realizei uma oficina de TO.
Ocupação IF Catanduva	08/09/2016	IF Catanduva	Conversas informais sobre a ocupação.
Ocupação IF Catanduva	09/09/2016	IF Catanduva	Participei de oficina de yoga
Ocupação IF Catanduva	12/09/2016	IF Catanduva	Participei de roda de conversa sobre Esquerda e Direita.
Ocupação IF Catanduva	16/09/2016	IF Catanduva	Realizei oficina de TO.
Ocupação IF Catanduva	17/09/2016	IF Catanduva	Participei do “Ocupa Fest”.

Quadro 3. Informações gerais sobre as observações participantes.

3.4. Análise do *corpus*

O *corpus* foi trabalhado tendo como orientação o materialismo histórico dialético (Netto, 2009), ou seja, a partir do material empírico buscou-se investigar as múltiplas determinações que compõem o objeto de estudo: o processo de práxis política dos jovens que participaram das ocupações estudantis.

A categoria axial utilizada na análise é a práxis política (Rosa e Silva, 2016; Rosa, 2017). É a partir da práxis que estruturamos e balizamos o conteúdo das transcrições e observações. Tendo a categoria práxis política como unidade principal de análise, partimos do concreto imediato das diversas ações dos jovens, relacionadas às

ocupações, em busca de suas múltiplas determinações. Apresentaremos como resultado, nos capítulos seguintes, o concreto pensando que emergiu desse percurso.

A práxis política, além de categoria orientadora da pesquisa, será também trabalhada como uma das dimensões do fenômeno a ser analisado. Optamos, a partir da leitura exaustiva das transcrições e caderno de campo, por dividir a análise em três momentos ou dimensões: práxis política; potência de agir; aprendizado e desenvolvimento. Tais dimensões emergiram da articulação entre o arcabouço teórico e o material empírico produzido, a dialeticidade entre empiria e teoria as constituiu. Cada uma delas será abordada em um capítulo específico e será subdividida em tópicos para melhor organização do material. Defendemos que elas não podem ser entendidas como isoladas ou como determinantes umas das outras, mas sim contendo intersecções, influências e entrelaçamentos mútuos. A divisão proposta deve ser também vista como um dispositivo facilitador para a apreensão, manejo e compreensão do fenômeno estudado. A práxis política será entendida como dimensão prioritária nesta pesquisa, pois é a partir de ações vinculadas diretamente a ela que foi produzido o contexto que circunscreveu a potência de agir, o aprendizado e o desenvolvimento dos participantes. Assim sendo, em última instância, potência de agir e aprendizado/desenvolvimento poderiam ser entendidos, nesta pesquisa, como dimensões da própria práxis política.

Segue abaixo o quadro síntese sobre as dimensões e tópicos que irão compor os capítulos de análise:

Dimensões	Práxis Política	Potência de Agir	Aprendizado e Desenvolvimento
Tópicos	Os antecedentes e as ocupações	Adoecimentos e diminuição de potência de agir	Importância dos movimentos precedentes
	A tomada do espaço	A necessidade de lutar	Educação tradicional X Escolas ocupadas
	As relações e a organização das ocupações	Coletivo como promotor de potência de agir	Educação ocupada
	Lideranças e tomada de decisões	Humor como produção de potência de agir	Relações como motor do desenvolvimento
	As ocupações e os partidos políticos	Momentos de produção de potência de agir	Identidades sociais e coletivas

	Conflitos e violência	Campo de potência de agir	Humor, imaginação e criatividade
	Relação interior e capital		Produção de subjetividades democráticas e democratizantes
	Produção de práxis política multitudinária		

Quadro 4. Organização geral da análise em dimensões e tópicos.

A proposta teórica conduziu a construção e análise do *corpus* empírico, mas também foi transformada por tal processo. O olhar analítico sobre o fenômeno estudado a expandiu e modificou, pois é apenas encarnada em análise concreta da realidade que a teoria pode adquirir formas mais maduras e evidenciar seus limites e potencialidades. O manejo do material empírico não se deu apenas pelo uso de referenciais vinculados diretamente à filosofia da práxis. Conceitos e proposições de outras tradições teóricas foram utilizados quando o *corpus* assim exigiu. Ainda que não abordemos somente o materialismo histórico dialético, buscamos manter coerência epistemológica com os princípios gerais apresentados em capítulo anterior. Esperamos que nossa proposta teórico-metodológica possa ser sentida e percebida ao longo de todo o trabalho. Assim como orienta Vigotski (2004), pretendemos que nossa armação metodológica seja estruturante da pesquisa e não um elemento restrito a determinado capítulo do texto.

3.5. Considerações éticas

O projeto que deu origem ao presente texto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP-PUC/SP). A aprovação do projeto se deu por meio do Parecer nº 1.779.289 em consonância com a Resolução CNS/MS nº 466/12.

Aos participantes da pesquisa com mais de 18 anos foi solicitado, antes das entrevistas ou grupos focais, que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE 2 – Apêndice C). Após a leitura, foram sanadas as dúvidas existentes e os termos foram aprovados e assinados. No caso dos participantes menores de 18 anos, os responsáveis pelos adolescentes foram contatados para a leitura e aprovação de termo específico (TCLE 1 – Apêndice A). Os estudantes com menos de 18 anos tiveram acesso ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALC – Apêndice B), o qual foi

lido e, depois de sanadas eventuais dúvidas, aprovado e assinado pelos participantes. As entrevistas e grupos foram – depois da devida permissão – audiogravados e transcritos na íntegra da forma mais próxima possível ao original. Todos os nomes utilizados são fictícios e sempre que possível foram escolhidos pelos próprios participantes.

4. PRÁXIS POLÍTICA

Marcela: Tem muita gente que acha que política é só lá com os deputados e senadores e tals, em Brasília e tals, e os prefeitos, mas não. A nossa vida é uma política cotidiana. Assim, tá nas pequenas coisas, sabe? É que às vezes a gente tem que pensar e formular uns negócios, mas tipo no básico é isso, as relações acho é que a política.

Marcela aborda a política não como algo necessariamente institucional e distante, mas como presente no cotidiano e nas relações. Esse é um dos fundamentos que também constitui nossa proposta de entendimento sobre participação política. Neste tópico analisaremos as ocupações a partir da dimensão da práxis política.

Os estudantes ocupam suas unidades de ensino com o intuito de intervir na organização educacional, no corte de verbas destinadas às suas instituições e à educação pública em sua totalidade. Assim, eles exercem uma ação intencional sobre determinadas relações econômicas, políticas e sociais. Sua participação não é involuntária, ela não se dá inevitavelmente pela sua mera imersão na sociedade. Tal mobilização possui um objetivo interventivo no humano como ser social, ou seja, se caracteriza enquanto práxis política.

4.1. Os antecedentes e as ocupações

As ocupações paulistas de 2015 muitas vezes são caracterizadas como movimentos “espontâneos” (Flach & Schlesener, 2017). Segundo Gramsci (2007a), os movimentos ditos “espontâneos” se oporiam aos entendidos como “conscientemente dirigidos”. Os primeiros não seriam guiados por uma consciência de classe “para-si” - típica dos grupos sociais mais bem organizados e seus partidos -, mas por elementos relacionados ao senso comum e a causas imediatas. Por sua vez, movimentos conscientemente dirigidos seriam aqueles vinculados à determinada ideologia orgânica, à determinada consciência de classe “para-si” e, em geral, a determinados partidos ou organizações políticas. No entanto, o pensador sardo defende que a realidade é muito mais complexa que tal divisão categórica. Gramsci (2007a, p. 328, tradução nossa) escreve que espontaneidade e direção consciente se misturam nas ações políticas reais, é “necessário revelar que não existe na história a ‘pura’ espontaneidade”.

Os casos de ocupações dos quais possuímos relatos neste trabalho descrevem que pessoas que estavam à frente da proposição ou organização das ações eram

vinculadas a determinados coletivos políticos (partidário ou não) e/ou possuíam algum histórico de militância ou formação política.

A ocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes – localizada na Zona Oeste da capital paulista - é descrita por Lucas como o resultado de um processo vinculado a vários atos e reuniões anteriores, nos quais participaram diversos grupos, ligados a partidos políticos ou não. Essas ações ocorreram desde o anúncio da reorganização escolar em setembro de 2015. Lucas teve um histórico de militância junto ao Movimento Passe Livre (MPL) e depois passou a atuar em um grupo que se vinculava ao coletivo “O Mal Educado”. Segundo seu *website*⁵⁴, “O Mal Educado” tem como principal objetivo incentivar a organização dos estudantes para que eles possam aumentar sua participação nas “decisões sobre a educação deles mesmos”, para que tenham “mais voz dentro da escola”. Os participantes do coletivo escrevem em seu site:

Queremos registrar e divulgar algumas experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas. Acreditamos que essa troca pode inspirar mais estudantes, que poderão aprender com os erros e acertos dos outros e pensar em formas de agir para enfrentar seus problemas.

Lucas relata que após o esvaziamento dos atos de rua relacionados à pauta da reorganização, os membros d’ O Mal Educado, junto a outros estudantes, decidem por mudar de tática,

Lucas: (...) a gente precisava partir para outra tática, que as mesmas não funcionavam mais. Funcionaram em 2013, mas porque tinha uma situação. A gente não podia ficar achando que ia repetir ela e que sempre ia dar certo, e aí foi que apareceu mais essa ideia de ocupação.

A fala de Lucas demonstra que o grupo possui naquele momento uma práxis política reflexiva e criativa. As ações que outrora foram efetivas são reavaliadas e novas propostas começam a ser produzidas. Depois de uma semana de articulações, estudantes pulam o muro da escola Fernão Dias Paes e realizam a ocupação. A reorganização escolar previa que a escola passaria a oferecer apenas o Ensino Médio, deixando de ofertar Ensino Fundamental II. Os estudantes de 6º até 9º ano seriam transferidos daquela unidade de ensino.

O coletivo “O Mal Educado”, segundo Lucas, foi o primeiro grupo a falar sobre ocupações escolares diante do projeto de reorganização proposto pelo Governo

⁵⁴ <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/> . Acessado em 27/08/2018.

Estadual. O coletivo foi o responsável por produzir e divulgar o manual⁵⁵ “Como Ocupar um Colégio”, o qual é uma tradução e adaptação de documento escrito por estudantes argentinos⁵⁶. Tal manual possui orientações gerais sobre como ocupar uma escola e aborda principalmente o plano de ação e a organização da ocupação. Em sua “introdução” está escrito:

A luta dos estudantes não começou agora, e está longe de terminar. Em 2006 e 2011, o Chile viveu a “Revolta dos Pinguins”, um movimento imenso de estudantes secundaristas que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade. Durante meses, as escolas do país inteiro foram ocupadas pelos alunos – que entravam, tomavam o prédio, montavam acampamento, e ali ficavam dia e noite como forma de protesto, até as reivindicações serem atendidas (...). **Já pensou se fizessemos igual em São Paulo?**” (O Mal Educado, sd).

Assim, a ocupação da escola Fernão Dias não se dá como um ato imprevisto ou momentâneo. A ação é fruto de um processo de mobilização e articulação de grupos organizados e possui direta influência da “Revolta dos Pinguins”. O movimento estudantil chileno ocorrido em 2006 é entendido por Ruiz (2011) como parte de um ciclo de mobilização mais amplo do país, o qual questiona o acesso, qualidade e estabilidade de diversos bens e serviços como moradia, educação e trabalho. A revolta tem início com reivindicações referentes ao custo do passe escolar e à “*Prueba de Selección Universitaria*” e termina por trazer à tona grandes debates sobre a baixa qualidade e a desigualdade na educação chilena. As ações políticas são levadas a cabo prioritariamente por estudantes não vinculados às tradicionais entidades estudantis ou partidos e são caracterizadas por formas organizativas – ocupações, assembleias, comissões – muito similares às que serão vistas nas ocupações brasileiras. As manifestações de 2006 influenciaram um novo levante estudantil em 2011 cujo principal mote era a necessidade de uma educação superior pública no Chile (Ruiz, 2011).

Podemos perceber que antes mesmo da ocupação da EE Fernão há uma rede de grupos e pessoas que oferecem recursos organizativos, materiais e humanos para o movimento (Klandermans, 1984). Além disso, a experiência chilena fornece o exemplo de repertório de ação bem-sucedido, aumentando assim o sentimento de eficácia política dos jovens (Salvador, 2015). Podemos também supor a existência de uma identidade

⁵⁵ Disponível em <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>. Acesso em 20/08/2018.

⁵⁶ O documento que serviu como base para a elaboração do manual foi produzido pela Frente de Estudantes Libertários, escrito na Argentina em 2012.

coletiva tanto pautada na categoria “estudantes secundaristas” como, mais especificamente, “estudantes da escola Fernão Dias” – a qual seria vítima da reorganização. Tais identidades coletivas puderam paulatinamente se politizar ao longo das manifestações anteriores a ocupação, assim como durante o movimento em si. Os relatos também evidenciam o sentimento de indignação moral e raiva (Jaspers, 2011) diante das mudanças que seriam perpetradas pela “bomba da reorganização escolar”, como diz Lucas.

No que se refere à ocupação da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude (ETEC PJ) – localizada na Zona Norte de São Paulo (SP) -, Carolina relata que o movimento nasce a partir de um coletivo feminista de alunas existente na instituição. A estudante também fala sobre a importância de um professor que incentivou muito o movimento. Carolina participava na época do movimento “Levante Popular da Juventude” (Levante). Segundo ela, a ETEC não seria atingida diretamente pela reforma, no entanto, as estudantes visavam com a ocupação apoiar as escolas estaduais e dar visibilidade para as dificuldades financeiras enfrentadas por sua instituição. Carolina diz que a proposta de fechar escolas para construir ETECs – presente na reorganização – deveria ser questionada, pois o financiamento para as escolas técnicas era bastante precário. Além disso, a entrevistada diz não achar justo fechar escolas públicas de fácil acesso à população para investir em escolas técnicas cujo ensino estava sucateado e onde se aplica processo seletivo para o ingresso.

Sobre o grupo que propôs a ocupação do ETEC PJ, Carolina relata:

Carolina: E aí várias já militavam em outras organizações e a gente já tinha essa bagagem de militância e querer questionar como tudo funciona assim (...). E aí pra além do coletivo a gente também tinha uma amizade assim. Então depois do horário da escola a gente ficava aqui conversando e tal. E aí foi em uma dessas conversas que a gente conversava sobre as ocupações e não sei o que que surgiu a ideia de se ocupar o PJ já que ele era... que ele é um símbolo do governo Alckmin.

O relato de Carolina evidencia a existência de uma rede de militância anterior à ocupação, rede esta que propôs e organizou o movimento. Muitas das pessoas que compunham o coletivo feminista também militavam em outras organizações, como ela mesma. Além dos recursos organizativos e da formação política, necessários para desencadear o processo de ocupação, a entrevistada também destaca a existência de vínculos de amizade tanto entre as garotas do grupo como entre elas e outros estudantes. A identidade coletiva (Poletta & Jaspers, 2001) se destaca na situação. Tanto a amizade existente entre as próprias pessoas do coletivo feminista, como a identificação e

solidariedade com a luta dos estudantes das escolas estaduais são fundamentais para o entendimento da ocupação.

Outro elemento interessante a ser sublinhado na articulação para ocupar a ETEC PJ é o protagonismo de um coletivo feminista. Ainda que a luta pela educação pública não fosse a pauta central de tal coletivo, a experiência e formação de suas integrantes foram fundamentais para o movimento de ocupação. As redes e recursos organizativos mobilizados inicialmente para lutar por pautas relacionadas a gênero foram também mobilizados para a luta pelas escolas. Destaca-se aqui como a imersão social das sujeitas foram cruciais para execução do ato (van Stekelenburg & Klandermans, 2010).

Carolina: Só que antes disso a gente construiu todo um processo assim. Porque também não era do nada que a gente ia chegar e ocupar. E aí a gente fez umas duas rodas [de conversa]. Convidou todo mundo da escola, fez evento no Facebook. E no final da segunda [roda] a gente propôs [ocupar] e aí todo mundo aceitou assim.

Após as articulações iniciais, o grupo de garotas começa a planejar a ocupação. Parte de tal planejamento implica em reunir mais pessoas para conversar sobre a proposta e divulgá-la pessoal e virtualmente. Além disso, outras medidas foram tomadas como conhecer a planta da instituição, mapear os possíveis apoiadores entre os estudantes e descobrir os horários e turnos dos seguranças. A ocupação ocorreu às 7h da manhã no momento em que os portões da ETEC foram abertos. Segundo Carolina e Fernando, já havia um planejamento prévio sobre quem iria trancar as portas no momento da ocupação e quais pessoas iriam falar com os seguranças sobre o movimento em curso.

Isaac conta sobre a sua experiência na ocupação da Escola Estadual Professor Salim Farah Maluf (Salim) na Zona Leste de São Paulo (SP). O entrevistado diz que cursava o EJA na escola e com a reorganização ele seria mandado para outra instituição, a qual receberia o EJA de vários locais. Isaac relata a preocupação sobre a insuficiência do espaço para todos e a dificuldade de acesso a essa nova escola. Segundo ele, após receberem a notícia, ele e mais alguns colegas recorreram a uma professora vinculada ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) para pedir auxílio na construção de um ato contra a reorganização. Os estudantes e professores realizaram dois atos de rua na região da escola fechando uma avenida, porém não houve resposta do governo do estado. Cerca de uma semana depois houve a primeira ocupação em Diadema e, após pouco tempo, uma escola perto da Salim foi ocupada – a E.E. Salvador Allende (Salvador).

Alguns estudantes da Salim foram apoiar a ocupação da Salvador e então decidiram ocupar também sua escola. Isaac fala que havia conhecido o Levante em virtude dos atos que havia ajudado a organizar. Quando foi tomada a decisão sobre ocupar, os estudantes da Salim entraram em contato com a célula do Levante de sua região para pedir auxílio no processo. A primeira tentativa de ocupação foi feita durante o período de aulas por meio de uma assembleia, mas a direção da escola chamou a polícia e os estudantes adiaram o ato. Em uma nova reunião na Salvador, foi decidido que a ocupação deveria se dar durante a madrugada. Os estudantes pularam o muro da escola na madrugada e trocaram os cadeados. A polícia chegou ao local e pressionou para que eles deixassem a escola, no entanto os estudantes se recusaram a sair. Começava assim a ocupação da Salim.

Assim como nas ocupações relatadas até então, foi muito importante o auxílio de grupos organizados já existentes para a ação na Salim. Isaac e seus colegas não tinham histórico de militância e participação política e, a partir da queixa surgida diante da proposta de reorganização, foram buscar por ajuda. O movimento na Salim contou com o apoio da APEOESP nos atos de rua e do Levante na ocupação. Ainda que com tais auxílios, Isaac defende que a ocupação permaneceu independente.

A ocupação na Salim foi influenciada pelo movimento já iniciado pelas outras escolas, em especial, pela mobilização da escola Salvador Allende. O sentimento de eficácia política dos estudantes certamente aumentou diante dos recursos demonstrados pelas outras ocupações (Salvador & Silva, 2016). A identidade coletiva compartilhada com os outros secundaristas em luta fortaleceu a motivação, assim como a raiva proveniente das medidas do Estado percebidas como injustas e arbitrárias (van Stekelenburg & Klandermans, 2017).

A ocupação da escola de Ensino Médio Otoniel Motta (Otoniel) em Ribeirão Preto (SP) se deu predominantemente em apoio ao movimento já existente, pois a escola não seria afetada diretamente pela reorganização. Segundo Nino, a Otoniel foi a última escola do estado de São Paulo a ser ocupada. O entrevistado relata que, na época da ocupação, ele era próximo ao Coletivo Negro da Universidade de São Paulo existente na cidade. Tal aproximação se deu por meio de atividades desenvolvidas, em sua escola, pelo grupo de extensão uspiano chamado Núcleo de Assessoria Jurídica Popular da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (NAJURP). Segundo ele, o NAJURP realizava atividades de promoção de cidadania junto aos estudantes da Otoniel.

Nino relata que um grupo pequeno de estudantes se reuniu para planejar e organizar a ocupação. Segundo ele, houve a influência de um professor que os ajudou a entender criticamente a situação pela qual a educação do estado de São Paulo passava. Os estudantes pularam o muro da escola por volta das 7h da manhã e trocaram os cadeados dos portões. Após a ocupação, grupos políticos e culturais da cidade – partidários ou não – se dispuseram a auxiliar na movimentação.

As ocupações ocorridas no Instituto Federal de Barretos (IF Barretos) em 2016 tiveram como principal pauta a luta contra a PEC 241. José relata que antes da ocupação de fato houve atos de rua, passeatas e palestras sobre a PEC, nos quais participavam estudantes e professores. Ao avaliar que tais ações não seriam suficientemente eficazes, foi deliberado em uma assembleia pela ocupação do IF Barretos. José militava na mesma organização política que Marcela – UJR – e ambos eram presidentes dos grêmios estudantis de suas intuições, Barretos (SP) e Catanduva (SP) respectivamente. Nos dois casos, as próprias gestões dos IFs organizaram eventos para informar e debater sobre a PEC 241. Marcela conta que ficou sabendo sobre a PEC por meio de uma ligação de José e, em seguida, ela participou de uma reunião de professores que abordaria o tema.

Marcela e José eram os únicos em seus contextos que possuíam alguma vinculação com um grupo político organizado. Diferentemente dos movimentos da capital, as ocupações do interior paulista abordadas aqui não possuíam, no momento de sua efetivação, apoio direto de qualquer grupo político organizado. No entanto, pessoas fundamentais para a concretização do movimento – Marcela e José - possuíam algum histórico de militância e vínculo com um grupo político.

A luta contra a PEC foi o mote principal para as ocupações dos IFs em 2016. Segundo relatos, as experiências de 2015 foram muito importantes para esse movimento. A forma como as ocupações de 2015 se espalharam e o êxito dessa luta influenciaram positivamente o sentimento de eficácia política dos estudantes em 2016. A ameaça representada pela PEC era extremamente séria ao ver dos alunos, os cortes de gastos poderiam colocar em risco a própria existência dos Institutos Federais. Soma-se a isso o fato de que o repertório de ação já estava bem traçado e a estratégia havia sido eficaz. Dessa forma, a motivação instrumental (Klandermans, 2015) dos estudantes estava suficientemente estabelecida. Junto a tal motivação podemos também identificar a indignação e raiva produzidas ao saber sobre a PEC.

Marcela: eu fiquei tipo desesperada porque ia acabar com o Instituto e tinha a PEC e várias coisas.

Como já abordado em capítulo anterior, após mais de uma semana de articulações, reuniões e um ato de rua, o IF Catanduva foi ocupado pelos estudantes.

No que se refere às motivações para ocupar as instituições de ensino, podemos distinguir dos relatos apresentados elementos vinculados aos três principais motivos propostos por Klandermans (Klandermans, 2015; van Stekelenburg & Klandermans, 2010): instrumentalidade, identidade e expressão.

Instrumentalidade refere-se à participação em movimentos como uma tentativa de influenciar o ambiente social e político. Identidade refere-se à participação em movimentos como uma manifestação da identificação com um grupo. (...) [Expressão] refere-se à participação em movimentos como uma busca por significado e uma expressão das visões de um indivíduo (Klandermans, 2015).

Como já abordado no Capítulo 1, a raiva baseada no grupo⁵⁷ surge como um amplificador das motivações acima (van Stekelenburg, Klandermans & van Dijk, 2011). Segundo os autores citados, esses seriam os elementos preponderantes que levariam à participação de indivíduos em movimentos sociais.

A partir de nossa concepção de subjetividade, entenderemos tais motivações como componentes do drama subjetivo dos atores políticos. A identidade coletiva, a eficácia política, a raiva baseada no grupo ou mesmo a indignação moral diante de uma queixa repentina, não serão tomados como elementos universais e necessários dentro da organização subjetiva dos participantes. Essas dimensões devem ser compreendidas em suas múltiplas relações e como atores que podem mudar de papel em determinado roteiro subjetivo hegemônico. Assim, a instrumentalidade foi algo extremamente relevante para a ocupação do IF Catanduva: a escola poderia ser fechada, a situação política institucional era favorável, já havia um repertório estabelecido e com histórico de sucesso. Porém, a identidade coletiva entre os estudantes era frágil, como veremos nos capítulos posteriores, muitos deles não se conheciam ou apenas mantinham relações distantes e acadêmicas. Além disso, não havia uma identidade coletiva estabelecida entre os estudantes dos diversos Institutos Federais. Os vínculos foram predominantemente produzidos durante a ocupação, não foram a causa dessa. Muito diversa é a situação da ETEC PJ, na qual a amizade entre as alunas foi algo fundamental para a ocupação e onde os efeitos da reorganização não seriam diretamente sentidos.

⁵⁷ Group-based angry.

Provavelmente a identidade compartilhada entre o grupo propositor, assim como com os secundaristas como o todo, foi predominante nessa situação. Assim, no caso da ETEC PJ, a identidade assumiria protagonismo diante da instrumentalidade.

Importante também desatacar que a instrumentalidade, identidade e expressividade são constituídas cognitivamente e afetivamente. A instrumentalidade envolve processos de cálculos de custo e benefício, mas também sentimentos de esperança e medo. A identidade envolve categorização entre diferentes grupos, mas também amor, afeição ou repulsa. Por sua vez, a expressividade tem como finalidade dar vazão a sentimentos diversos como de injustiça e indignação, os quais se estabelecem a partir da avaliação de determinadas situações. Dessa forma, reiteramos a necessidade de se entender elementos cognitivos e afetivos de forma indissociável.

Van Stekelenburg e Klandermans (2010) defendem que a decisão de participar de uma ação política não é tomada isoladamente, as pessoas decidem participar ou não imersas em certos contextos sociais. Nossos entrevistados relatam que a decisão de tentar ocupar suas escolas foi produzida dentro de determinadas redes sociais. Lucas fala sobre a influência do coletivo “O Mau Educado”; Isaac comenta sobre como ele e seus amigos buscaram apoio na APEOESP e depois no Levante; Carolina era parte do Levante e do coletivo feminista de sua escola; Nino militava no coletivo negro da USP; Marcela e José eram membros da UJR. Os atos de ocupação nasceram a partir de articulações direta ou indiretamente ligadas a grupos políticos organizados. Os entrevistados pertenciam a certas redes de relações que os permitiam alcançar e mobilizar determinado número de pessoas; eles possuíam vínculos com as pessoas dessa rede: amizade, confiança, respeito; e compartilhavam com suas redes determinadas representações, interpretações e sistemas de significados. Assim, podemos entender que tais pessoas possuíam certo capital social (Van Stekelenburg & Klandermans, 2010) anterior à ocupação.

Com base nas informações expostas até então, podemos perceber que as ocupações estudantis abordadas foram atos coletivamente planejados e, mesmo mantendo sua independência, tiveram influências de grupos políticos organizados – partidários ou não. Dessa forma, devemos retomar a questão sobre a “espontaneidade” dessas mobilizações. As ocupações estudantis não foram atos dirigidos por partidos ou mesmo guiados por uma consciência de classe “para-si” em sentido marxiano. Alguns grupos como a UJR e Levante possuem um viés claramente classista, no entanto esse não era um elemento diretamente determinante na pauta das mobilizações. De maneira

geral, a luta era por uma educação pública, gratuita e de qualidade, assim como sua grande inspiradora a “Revolta dos Pinguins”. Podemos sim atrelar tais reivindicações a determinada posição de classe, esse tipo de pauta é comum entre os grupos e partidos situados à esquerda no espectro político. No entanto, mesmo muitas vezes se reconhecendo como de esquerda ou progressista, as ocupações mantiveram uma posição independente em relação a partidos ou grupos políticos organizados.

As ocupações tiveram um caráter predominantemente reativo, ou seja, dada uma reivindicação imediata – a reorganização e fechamento de escolas ou os cortes nos financiamentos – o movimento organizou-se para resistir. Apesar da tentativa de alguns grupos, o movimento em geral não visava intervenções sociais mais amplas, grandes reformas ou revoluções. Assim, se nos ativermos à definição clássica, as ocupações podem ser entendidas como ações “espontâneas”, pois não demonstravam uma clara direção consciente baseada em alguma teoria social vinculada a uma transformação socioeconômica mais ampla. No entanto, consideramos que algumas problematizações devem ser feitas.

Normalmente o termo “espontâneo” é carregado de carga pejorativo por ser relacionado a movimentos pouco reflexivos e pouco conscientes. Como se tais ações fossem apenas uma reação imediata a uma insatisfação do momento. Como o próprio Gramsci (2007a) defende, nenhum movimento é “puramente” espontâneo. Hardt e Negri (2017, p. 21) são ainda mais incisivos quanto a não existência dessa espontaneidade, eles escrevem que devemos desconfiar “de qualquer um que chame um movimento social ou revolta de espontâneo. Acreditar na espontaneidade, em política assim como em física, é baseado simplesmente na ignorância das causas”⁵⁸.

Mesmo que a ação não seja estruturada sobre alguma teoria social específica, não podemos nos esquecer dos potenciais críticos que subjazem no próprio senso comum (Colucci, 2007). Os estudantes sentem concretamente por anos o descaso do Estado com a educação pública básica. Não é necessário que eles façam cursos ou frequentem palestras sobre educação para eles perceberem que suas escolas estão sucateadas e superlotadas. Além disso, há outro elemento cotidiano que perpassa a revolta dos estudantes: o vínculo com a escola. Vínculo esse composto tanto de elementos afetivos – carinho pela escola, pelos amigos e funcionários - como práticos – distância de casa, facilidade de acesso, etc. Dessa forma, ao receber a notícia sobre a

⁵⁸ “Distrust anyone who calls a social movement or a revolt spontaneous. Belief in spontaneity, in politics as in physics, is based simply on an ignorance of causes”

reorganização muitos dos alunos – militantes ou não – se revoltam quase que imediatamente. As explicações e números da Secretaria de Educação são pouco eficazes para convencê-los. Evidentemente que formações e estudos contribuem em muito com a conscientização dos estudantes. No entanto, como Colucci e Camussi (1998) defendem, o senso comum também é muito útil contra elucubrações abstratas demagógicas. Muitos dos estudantes encaram com deboche os argumentos do governo do estado.

Pedro: Tiraram uma teoria não sei da onde de que uma escola que só tivesse Ensino Médio, ou somente Ensino Fundamental, outra com só Ensino Infantil, seria melhor para o ensino. E o argumento que eles usavam é que o pessoal mais velho roubava merenda dos mais novos (Risos de todos). E aí, sim, na prática era o corte de verba. Ele estava em crise lá, mas no ano passado estava claro que tava tendo corte de verbas a rodo, e eles cortam da gente, né, dos de baixo primeiro, das escolas estaduais (...).

As ocupações não podem ser entendidas como ações momentâneas e sem planejamentos. Todos os casos abordados neste trabalho descrevem vários momentos de elaboração de planos e articulações antes da execução do ato. Experiências anteriores são retomadas e adaptadas de acordo com as necessidades concretas do espaço. Nas escolas estaduais os muros são pulados; na ETEC, as alunas e alunos entram e trancam os portões com seus cadeados; no IFs não é necessário que os portões sejam trancados, os seguranças passam a permitir a entrada de acordo com a autorização dos ocupantes. A práxis política dos estudantes – ainda que mantendo o mesmo repertório geral – é significativamente criativa (Sánchez Vázquez, 2007) e não apenas uma imitação das outras ações.

Sánchez Vázquez (2007) também distingue práxis espontânea e práxis reflexiva de acordo com o grau de consciência que o sujeito revela no processo. A práxis espontânea seria marcada por um baixo grau de consciência sobre a própria práxis, ou menor manifestação da autoconsciência prática. Por sua vez, a práxis reflexiva é caracterizada por um alto grau de consciência sobre ela mesma, uma maior manifestação da autoconsciência prática. Os relatos dos estudantes demonstram que havia uma frequente reflexão sobre a própria práxis política que eles estavam desenvolvendo. Não apenas sobre ocupação como um todo, mas também sobre as atividades e relações que se davam naquele espaço – como veremos nos próximos tópicos.

Zeinho: Foi bem estratégico também porque aí a gente desocupou no momento que o mandato ia chegar. O mandato tava pra chegar nos próximos dias e caso o mandato chegasse a gente não ia poder ocupar...

José: É foi uma estratégia de desocupação.

Pedro: Ai o governo federal, a policia federal ia entrar e ia tirar a gente daqui pra (?) prevalecer. Ai a gente saiu. Foi estratégia. Tudo dentro da lei. A gente saiu e ai agora a gente voltou...

Lucas: a gente entendeu que uma tática ela tem um limite ali, né? Ela pode ser usada em certos momentos (...). Mostrou que aquela tática do passado que deu certo... Esse ano as escolas estaduais foram desocupadas, quatro escolas estaduais ocuparam só. E tinham outros problemas que tinham que passar, por exemplo, esse ano não era possível fazer o tipo de ocupação que aconteceu na Fernão Dias.

Zezinho, José e Pedro relatam como decidiram desocupar o IF Barretos como uma estratégia para poder retomar a luta posteriormente. Lucas fala sobre a situação em 2016, na qual os estudantes avaliam a necessidade de mudança de tática diante de novas condições. As ocupações que haviam sido vitoriosas em determinadas situações, precisam ser revistas, inovadas e até substituídas por outros repertórios. Fica evidenciado que a práxis política desempenhada durante as ocupações foram predominantemente reflexivas e não espontâneas. Os sujeitos políticos desempenhavam um processo quase constante de avaliação e replanejamento de suas ações. Inclusive – como veremos detalhadamente mais a frente – tal processo de reflexão gerava significativo desgaste físico e psíquico nos estudantes.

Ainda que não atrelada a uma consciência de classe “para-si” em sentido marxiano ou a determinado grupo político organizado, a práxis política dos estudantes que participaram das ocupações não pode ser considerada, de maneira geral, como espontânea. O movimento não tem como objetivo direto intervir na grande política (Coutinho, 2007), mesmo que alguns membros e grupos sejam partidários dessa reivindicação. No entanto, as reflexões elaboradas pelos estudantes durante o planejamento das ocupações devem ser valorizadas. Carolina e suas amigas já tinham uma bagagem de militância e queriam “questionar como tudo funciona”; Lucas já militava desde 2015; Pedro estava no Levante desde o primeiro colegial e diz que foi criado “em uma casa que não tinha Bíblia, tinha um Capital”; Marcela compunha um coletivo de grêmios dos IFs além de militar na UJR; José falando sobre a PEC diz “[depois de ficar sabendo sobre ela] a gente já pesquisou, já foi a fundo”. Nino militava em movimento negro junto a universitários. Todos descrevem vários momentos de reuniões e discussões que antecederam as ocupações.

Os movimentos de ocupações podem ser entendidos em maior ou menor grau como “espontâneo” de acordo com determinadas definições ou critérios. No entanto, seja como for, afirmamos que os movimentos tiveram momentos significativos de

planejamento, articulações e foram produtos e produtores de práxis políticas reflexivas e criativas. Ressaltamos que o movimento não deveria ser encarado como pouco reflexivo apenas por não aderir a um projeto político específico. As ocupações criaram espaços com raras potencialidades relacionais, políticas e formativas como poderemos ver nos tópicos que seguem.

A tomada das escolas foi apenas o primeiro dos vários desafios com os quais o(a)s jovens deveriam lidar durante todo o movimento. Nas palavras de Fernando diante da ocupação:

Fernando: "Caralho, meu, o 'loko' foi metido. Não tem mais volta!"

4.2. A tomada do espaço

A ocupação das instituições escolares apresenta-se como o principal repertório de ação desses jovens em sua luta. A escolha por esse tipo de ação se dá por motivos diversos.

Esptirina: Tipo eu, a Marcela, o Michel, ai Jú também já militamos há algum tempo. A gente sabe que tipo manifestação hoje em dia não é mais uma coisa que dá muito retorno. Porque além de ser super perigoso - qualquer manifestação que você faz hoje em dia você já apanha, leva bomba, vai preso - a ocupação tem mais retorno.

Michel: E a legitimidade...

Esptirina: Sim, é uma legitimidade maior. É você utilizar os espaços públicos pra luta, entendeu?

Michel: Tem uma questão de segurança também porque tem muita gente que é de menor...

A escolha da ocupação como principal elemento do repertório de ação dos jovens diz respeito a questões de segurança, legitimidade e possibilidades de ganhos. Os jovens avaliam que agir politicamente dentro do espaço da instituição é mais seguro – em especial para os menores de idade – do que o engajamento em manifestações nas ruas. Além disso, reconhecem como legítimo estar nesse espaço e acreditam que essa forma de mobilização teria mais possibilidades de ganhos do que outras. Não apenas em Catanduva (SP) há a avaliação de que a ocupação pode ser mais eficaz do que as demonstrações de rua. Também em 2015 na capital paulista como em Barretos (SP) em 2016, os estudantes relatam que antes das ocupações realizaram atos e manifestações nas ruas, porém tais ações não foram eficazes e muitas vezes foram apenas ignoradas pelas autoridades públicas.

Zezinho: Antes da primeira ocupação a gente fez dois atos. Dois atos muito grandes. A gente saiu do Instituto Federal e entramos no centro da cidade. Fez uma aula pública no centro da cidade.

Pedro: O interessante é que a ocupação... ocupação atinge de forma direta o governo [??]. O governo fica muito puto com isso e vai correr atrás. Ele vai dar um jeito de corrigir aquilo pra população

Legitimidade, segurança e eficácia são elementos que favorecem a vontade de agir coletivamente dos militantes (Sandoval, 2001). A avaliação que envolve as possibilidades de vitória do movimento em 2016 em muito se relaciona com os relatos e experiências das ocupações secundaristas de 2015. Segundo os entrevistados, ver a vitória dos estudantes secundaristas foi um motivador para realizar a ocupação. Sobre os espaços ocupados politicamente, Rolnik (2015 como citado em Grupo Contrafilé, 2016, p. 134) escreve:

Em Istambul, Nova York, Madri ou São Paulo, a ocupação de espaços por longos períodos tem sido uma das principais táticas empregadas pelos movimentos. Mesmo nas ocupações temporárias – que duram o tempo de uma manifestação –, o local ocupado já carrega uma simbologia importante. É o que Charles Tilly denomina “geografia simbólica”: os lugares carregam significados que comunicam a mensagem que o movimento quer disseminar.

A ocupação do IF demonstra por si só parte da mensagem que o movimento quer transmitir: “O Instituto é nosso e vamos defendê-lo!”. O processo de ocupação produziu nos jovens uma grande ressignificação do espaço da instituição. Como eles mesmo dizem, nunca haviam sentido que o lugar fosse realmente deles como agora. O Instituto durante aquele período não foi apenas escola, mas foi também parque, praça, palco, cinema, teatro, casa. Não apenas aprendiam disciplinas formais como de costume, mas também organizavam seu próprio aprendizado, produziam novas relações, cantavam, brincavam, debatiam, deliberavam, dormiam, choravam. Nas palavras de Eduardo:

Eduardo: Assim, antes eu, pra mim tanto faz eu ir pra faculdade. “Aqui eu só quero terminar logo e ir pra casa”. Agora, tipo, caralho, eu ocupei o negócio, fiz história, você cria um laço muito maior com a Instituição.

Carolina diz que sentia que a ocupação na ETEC PJ criou um “espaço místico” – em alusão às místicas praticadas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – e relaciona a produção de tal sentimento à história daquele local.

Carolina: Só pra explicar porque eu via assim como um espaço místico. Foi por causa de toda a história que esse lugar carrega assim. Foi algo que eu me interessei muito durante a ocupação. Porque veio uma moça que é da museologia falar sobre o Carandiru e de como foi tudo isso. Ai eu comecei a me interessar e comecei a pesquisar

sobre a história. E quem morreu no dia do massacre foram jovens negros e pobres (...). Por quem a gente tava lutando? Não era por essas pessoas? Estudantes de escolas públicas, negros (...). Quem morreu aqui foram essas pessoas. A gente quer isso? Não! É por isso que a gente tá lutando por uma educação de qualidade.

A ETEC PJ foi construída no local onde se localizava a Casa de Detenção de São Paulo, mais conhecida como Carandiru. A prisão chegou a abrigar mais de oito mil detentos e a ser considerado o maior presídio da América Latina. Em 2 de outubro de 1992, a Polícia Militar do Estado de São Paulo intervém para conter uma rebelião no local. O episódio ficou conhecido como o massacre do Carandiru, no qual cento e onze (111) detentos foram mortos. O vínculo entre a história do local e a atual mobilização produz forte motivação em Carolina. Ela sente que sua luta é em favor de pessoas como aquelas que foram assassinadas ali – jovens, negros e pobres. O sentimento descrito por Carolina por ser relacionado ao conceito de bateria moral⁵⁹ (James, 2011). James defende que é possível fortalecer determinada emoção ao relacioná-la com seu oposto. No caso abordado aqui, o orgulho em participar da ocupação é potencializado ao ser vinculado à vergonha e horror do massacre ocorrido naquele mesmo espaço. Um local que era símbolo de repressão, discriminação e violência passa ser um espaço de produção de liberdade e esperança⁶⁰. Um local que era responsável por massacrar pessoas é agora um espaço onde os jovens podem se sentir em casa.

Carolina: Porque era onde eu sentia que era tipo minha casa. Onde eu tinha relações diferentes com outras pessoas e isso era construído por causa da luta. Tudo isso, sabe? (...) Tanto que quando você me perguntou sobre os momentos marcantes (...), por exemplo, professor andando de skate no pátio, sabe? Meu! Isso parece ser uma coisa boba, mas representa muita coisa, sabe? Da gente poder tirar as coisas que a gente tinha lá e trazer pra cá e sentar todo mundo em roda e conversar. E a gente fez saraus. Então tinha musica, tinha poesia, tinha artes, sabe? Então o ambiente é totalmente diferente assim.

O modelo de ocupação faz com que a práxis política em sentido restrito – relacionado à reivindicação junto aos governantes – seja disseminada em todas as ações cotidianas. O fato de estar ocupando o espaço já é um ato político em si. Assim sendo, seja conversando, jogando, andando de skate, comendo ou dormindo, os estudantes estão constantemente imersos no ato político. Todas as atividades realizadas naquele espaço se tornam, dessa forma, práxis política.

⁵⁹ Moral battery

⁶⁰ Em conversa informal após a entrevista é criada uma cena imaginária na qual os espíritos dos mortos no Carandiru se juntariam aos estudantes em ato contra a Polícia Militar. Fernando diz que se arrepia ao imaginar isso.

Espertirina: Eu dormi por umas 3 horas. Hora que eu acordei tavam todos os professores passando no meio do corredor e eu deitada lá no meio, jogada com o colchão lá no meio igual um mendigo (risos de todos). E o povo do Instituto olhando: "O que alguém tá fazendo dormindo aí no meio do corredor?"

No relato de Espertirina podemos entender que até o ato de dormir na ocupação era uma ação política. O estranhamento gerado nos professores diante da ocupante dá voz ao ato e a pauta reivindicada. O trecho abaixo demonstra como a realização de um evento acadêmico também se tornou um espaço político.

Michel: A gente se organizou no próprio movimento pra ficar algumas pessoas responsáveis pra organizar a prova [da OBMEP], pra colocar as salas. Porque eles precisavam de salas. Pra organizar as salas, pra colocar o tanto de cadeira, pra colocar bebedouro, pra colocar os caminhos pras pessoas beber água, pra ir no banheiro, pra acompanhar esse pessoal. Então foi totalmente organizado também (...). Então deu uma visibilidade total (...). Inclusive foi gente da UNIFAL, da USP e eles perguntaram o que tava acontecendo no campus e a gente meio que trocou experiências desses negócio de ocupação. Aí inclusive eles falaram na faculdade lá que a gente tava ocupado também.

Mesmo a realização da prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) torna-se durante a ocupação um momento político. Os ocupantes conseguem demonstrar sua capacidade de organização, discutem com alunos de outras instituições e divulgam seu movimento. Podemos entender a razão dos entrevistados relatarem que em alguns momentos precisavam ir para casa descansar. Tais relatos falam sobre a necessidade de sair por algumas horas do ato político constante que se configura a ocupação. Nino fala sobre o momento em que “explodiu” e teve que ir para casa.

Nino: Aí eu fui para a casa e eu acho que foi a melhor coisa que eu fiz, eu respirei um pouco. E toda essa pressão, né? Não só do movimento, mas toda a pressão que a gente recebeu, né? De finalização, de organização do movimento, de tentativa de deslegitimação e tudo isso.

Sobre o cansaço e a parceria dentro da ocupação Michel dá o relato abaixo.

Michel: Outra coisa que eu achei muito legal. Foi que vira e mexe eu e a Marcela tava lá dentro com aquela cara de zumbi, sentado em um banco quase dormindo assim, sabe? Aí os secundaristas, eles iam super preocupados: "Gente, vai dormir que a gente cuida da escola e não sei o que lá. A gente pega o cargo de vocês". Totalmente preocupados também, sabe? E o pessoal do superior pouco se lixando aí.

Segundo entrevistados as pessoas que faziam parte das comissões “se fodiam muito”, ou seja, trabalhavam e se desgastavam demais. No trecho acima vemos o relato

de Michel sobre a disposição de secundaristas do Instituto de Catanduva em assumir a posição deles para que pudessem descansar. Amélia, que na época da ocupação estava no segundo ano do Ensino Médio, fala sobre a participação dos estudantes mais novos.

Amélia: Tipo, segurança ficavam mais para eles [estudantes do Ensino Superior], fazer pauta de atividade era pra eles. Mas como comida, a gente chegava de manhã e fazia o café da manhã para eles que iam dormir tarde. A gente fazia o almoço, ajudava, limpeza. O que era mais básico a galera do Médio ajudava. O que dava para ajudar a gente ajudava. E a gente levou muito na boa o negócio da organização, não que foi fácil, mas a gente conseguiu conciliar bem isso. A gente conversava e dava certo, deu certo, né?

O relato de Amélia traz à tona a relação entre os estudantes de diferentes níveis de ensino durante a ocupação do IF. A solidariedade relatada entre estudantes universitários e secundaristas evidencia a emersão de uma identidade coletiva (Salvador, 2015) vinculada à categoria “estudantes do IF em luta”. Independentemente do nível de ensino, os estudantes partilhavam da mesma pauta e dos mesmos objetivos, dividiam um mesmo destino (van Stekelenburg & Klandermans, 2017). Carolina também relata o fenômeno da identificação nas ocupações de 2015.

Carolina: De eu chegar em outra ocupação e uma rápida conversa ali, você se identificar com outra pessoa porque você tem a mesma pauta que ela. E você tá lutando junto, sabe?

4.3. As relações e a organização das ocupações

Ao retomar a transcrição de Amélia, podemos localizar questões referentes à divisão de tarefas dentro da ocupação. Além da práxis política em sentido restrito, que permeava todo o cotidiano dos estudantes, também podemos discutir a partir da práxis em sentido amplo. Pensemos na práxis política vinculada às relações de poder microsociais e cotidianas presentes naquele contexto.

Primeiramente, olhemos para as relações entre as diferentes categorias das instituições – servidores e alunos. Há relatos de que nos momentos de ocupação professores e funcionários contrários ao ato tentaram pressionar, ameaçar e desmobilizar os estudantes. Ainda assim, os movimentos foram levados a cabo pelos alunos.

Diferentemente de outras ocupações, no IF Catanduva os professores realizavam suas assembleias dentro da instituição. Os estudantes condicionavam a entrada dos professores à participação estudantil na assembleia da categoria docente.

Marcela: Ai a gente falou: (??) "beleza vocês querem fazer assembleia beleza, mas a gente vai tá junto porque todo mundo que vem e entra em uma sala a gente entra junto e com vocês não vai ser diferente. Ai o diretor falou assim: "Ah beleza". Ai no outro dia ele não queria deixar a gente participar.

Michel: Não. Ele falou assim: "Então que entre dois alunos". E a gente queria entrar em quantos a gente quisesse. A gente entrou em quatro ou cinco. Foi o pessoal da comunicação.

Marcela: Ai ele falou depois que ia tirar a liberdade de falar e isso e aquilo. "Ai olha tá ocupado..."

Michel: "Então vai fazer a assembleia de vocês lá no mato, na grama".

Os relatos mostram como os estudantes puderam ter voz durante as ocupações de uma forma que nunca haviam tido antes.

Michel: O movimento estudantil é um movimento totalmente horizontal e ele é independente dos professores. Então a gente podia ocupar ou não independente deles

Michel: A gente falava... Na verdade a gente não tinha palavra pra falar, né? Só que a gente não ia ficar quieto de jeito nenhum porque a gente.... Porque o campus estava ocupado e era nosso.

Os trechos mostram a postura de autonomia do movimento de estudantes em relação aos docentes. Além disso, mostra como o sentimento de pertencimento ao IF elaborado na ocupação se relacionava diretamente a uma postura ativa diante dos espaços de discussão das diferentes categorias. O fato de estarem gerindo a Instituição produz o efeito de percebê-la como “nossa” de fato. E dado que o espaço era deles agora, eles exigiam participar de todas as discussões que acontecessem ali sobre o movimento.

Espertirina: O diretor não queria deixar a gente falar. Ai os servidores falaram que a gente só podia responder.

Michel: "A gente vai falar?". "Vai!". Ai um servidor que era a favor da gente falou assim: "Eu quero saber a posição dos alunos". Ai o diretor falou assim: "Ah, não sei o que... É melhor não". Ai eu fui lá, levantei peguei o microfone e falei. Faltou eu falar: "Me dá essa porra aqui!" (risos de todos). Ai eu comecei a falar sobre a ocupação. Como a gente tava se organizando, como tava o andamento, o que a gente tava fazendo. A gente deixou bem claro: "Tá em ocupação, não tem aula".

Espertirina: Detalhe que a nossa assembleia era muito mais organizada que a deles. A deles ninguém falava que era uma assembleia, virava um furdunço...

Marcela: Parecia uma feira (risos de todos). Precisava ter gravado.

Espertirina: Brigava entre eles...

Marcela: A gente ficava se olhando...

Espertirina: Eu ria, mano. Eu ria... Enquanto eu não chorava eu tava rindo (risos de todos).

A transcrição acima demonstra como os estudantes não mais ocupavam a mesma posição de subordinação diante dos docentes e técnicos do IF. Mesmo proibidos de falar

pelo diretor na assembleia dos servidores, eles tomam a palavra e exigem ter voz naquele espaço que discutia o seu movimento. Nenhuma das reivindicações da ocupação dizia respeito à política interna da Instituição ou à hierarquia entre funcionários e estudantes. No entanto, o ambiente relacional criado durante o processo gerou tais posturas. O formato e a organização da ocupação produziram uma nova forma de se relacionar no Instituto. Ao exigir espaço de fala, os estudantes estavam realizando práxis política em sentido amplo, ou seja, estão intervindo intencionalmente nas relações políticas dentro da Instituição, naquele âmbito microssocial.

Em Catanduva (SP) houve vários embates relacionados à legalidade e legitimidade da ocupação. São relatadas diversas discussões jurídicas sobre o processo.

Michel: E em toda a assembleia a gente falava sobre a ocupação, falava sobre a legalidade. Porque todo mundo ficava: "Ah é ilegal, é ilegal". Ai no final que a gente conseguiu provar pra eles que era totalmente legal nosso movimento (...).

Marcela: Ai a gente falava assim: "Ah então quer dizer que quando professor entra em greve a gente ficar sem aula tudo bem. Mas quando tem ocupação e vocês não podem dar aula assim não pode? A legalidade só serve quando é pra vocês?"

Marcela: Ai teve várias discussões porque eles disseram assim: "Ah, mas pra gente falar que vai ter paralização precisa desocupar porque não tem sentido... Ah, porque na lei tá isso, tá aquilo". "Tá, mas mostra aí onde tá na lei que não pode ter paralização com apoio [da ocupação]"

Durante o processo de ocupação os jovens se apropriaram do discurso jurídico que normalmente é restrito a meios específicos. Tal discurso não raras vezes é utilizado como demarcador de posições de poder que ratificam opressões existentes em determinando contexto. No entanto, mesmo diante de seus professores, os estudantes não se deixam intimidar e também se utilizam das argumentações legais. As alunas e alunos estudam e pedem ajuda para profissionais do direito que apoiavam o movimento, mas também pautam suas posições jurídicas no senso comum, ou mais especificamente no bom senso (Colucci & Camussi, 1998). Ou seja, há posições que são consequências lógicas coerentes baseadas em suas experiências concretas. As relações estabelecidas na ocupação favorecem com que os jovens saiam do papel de alunos submissos e se coloquem também como detentores de saberes diversos. Sentem que têm o que dizer sobre os processos mesmo quando eles envolvem questões aparentemente tão distantes e técnicas como orçamento e legalidade. Parafraseando Gramsci (2007), aparentemente podemos todos de certa forma ser filósofos, políticos, advogados, administradores e economistas em nossa vida cotidiana.

Os trechos reproduzidos acima trazem elementos vinculados às três grandes dimensões abordadas nesta análise. Os estudantes aprendem no movimento que podem ter uma relação de maior horizontalidade com os servidores, já não pensam que por eles serem mais velhos e com maior formação acadêmica detêm o saber e poder de forma absoluta. Sua percepção sobre essas pessoas muda: passam a ver que eles são muito mais desorganizados que os próprios estudantes. Percebem que suas assembleias pareciam “feiras”. E mesmo diante das tensões desses ambientes, conseguem rir da situação; conseguem elaborar de forma minimamente saudável tal momento. A práxis política os coloca em uma teia de relações que os faz se desenvolver e perceber de forma diferente a situação na qual estão inseridos. Essa nova percepção favorece novas práticas políticas, assim como, possibilita a elaboração por via do humor de uma situação angustiante. Tal elaboração potencializa a prática política e possibilita novos aprendizados e desenvolvimentos.

Também a relação entre os próprios estudantes deve ser abordada. Desde os primeiros momentos da ocupação catanduvense a proposta era que o movimento fosse caracterizado pela horizontalidade. Assim, também se dá nas outras ocupações das quais temos informações. Tais características de participação e independência encontram-se já nas ocupações chilenas de 2006, as quais foram precedidas por um amplo processo de assembleias estudantis (Ruiz, 2011).

Havia um grêmio estudantil no IF de Catanduva e a presidente da época – Marcela – foi certamente uma referência durante o movimento. No entanto, a maioria dos que compunham as comissões não eram membros do grêmio. Os estudantes eram incentivados a participar do planejamento e execução das tarefas.

Chaveiro: A gente foi dividido em comissões, porque não tinha como a gente ficar aqui jogado. A gente tava tomando banho aqui, comendo aqui, dormindo aqui, então, tinha gente para cuidar da comida, tinha gente pra cuidar da dormida. Todos os dias, tinha pessoas que não podiam dormir aqui, mas todos os dias isso aqui enchia como se fosse um dia de aula normal, porque todo mundo vinha para cá. Então, a gente não queria ficar a toa e deixar um monte de gente sentado. Então, a gente tinha que tá todo dia planejando alguma coisa para fazer no dia seguinte.

Os estudantes se dividiam em comissões para organizar as tarefas diárias. Cada ocupação poderia possuir um número maior ou menor de comissões de acordo com suas necessidades concretas, mas de forma geral em todas elas havia comissões responsáveis pela limpeza, comunicação, segurança e alimentação. As comissões propostas como básicas pela cartilha publicada pelo “O Mal Educado” (nd.) são: comida, limpeza,

segurança, informação, imprensa e relações externas. Como exemplo da especificidade de cada processo, na ocupação de Barretos (SP) havia uma comissão de estudos, enquanto na ocupação da ETEC PJ havia uma comissão de burocracia:

Carolina: (...) a comissão de burocracia lidava com os policiais, com os advogados, essas mais pesadas assim, né? E eu lembro que a minha amiga Joana, ela tem tipo um metro e meio e ela era da comissão da burocracia. Chegou um policial aqui na porta da escola (risos Carolina), ele falou assim: "Oh, o que tá acontecendo aí? Eu vou entrar aí e não sei o que". Ai ela chegou assim e falou: "Você não vai entrar aqui não! Qual sua patente? Qual sua patente?". Ai ele tipo: "Ave" e saiu (risos Carolina e Pesquisador).

Também como orientado pelo manual traduzido pelo “O Mal Educado”, as pessoas que iriam compor as comissões eram determinadas em assembleias de acordo com as disponibilidades e habilidades de cada uma:

José: Na primeira ocupação a gente se reuniu no anfiteatro quadrado. Explicou tudo que tinha que explicar e aí no final a gente organizou. Separou os papéis e falou: "Quem quer ser da comissão tal? Vem aqui e coloca o nome", entendeu?

Fernando: “Agora, gente, vamo nos organizar porque não dá pra manter a ocupação sem ter isso”. E aí a gente já tirou as comissões, já viu a capacidade de cada um. Tipo: "oh, sou melhor na cozinha"; "sou melhor em limpeza". A gente fez e colocou ali os nomes com as comissões e a atividade de cada um assim

Alguns dos estudantes se reconhecem como fazendo parte de uma comissão específica, por exemplo, Paola era da comissão de comida/alimentação/cozinha e Chaveiro era o responsável pela segurança. Entretanto, é comum que os alunos relatem que mudavam de comissões de acordo com as necessidades:

Eduardo: Cara, a minha função era basicamente ficar... Eu não tinha uma comissão específica, que era Comissão de Segurança, Limpeza, Cozinha e Comunicação. Eu estava ou entretendo o pessoal do Ensino Médio, fazendo as dinâmicas, que aí às vezes eu te chamava pra dar informação. Ou às vezes eu pegava assim, dava uma hora de lazer eu ia lá pra cozinha dá uma ajudada, pegava a vassoura, varria alguma coisa. Eu sempre estava fazendo alguma coisa. Eu não ficava parado nem um minuto.

Na ocupação do IF Catanduva as comissões eram formadas prioritariamente por universitários, no entanto houve um grande reconhecimento sobre a capacidade dos secundaristas:

Esptirina: [A menina tinha] 14 anos. Meu, eu pago um pau pra ela (risos de Esptirina). Eu lembro que um dia em uma assembleia...

Marcela: Foi engraçado.

Esperitirina: Na última assembleia de votação. Ela fez uma fala sensacional pra uma menina de vinte e poucos anos, sabe? Deu uma chinelada nela que eu não daria, entendeu?

Michel: A menina ficou quieta a assembleia inteira depois.

Esperitirina: Foi tipo assim, tinha uma galera lá secundarista que meu Deus se eu tivesse a consciência que eles têm naquela idade... Nossa.

Michel: Naquela idade... Puta que pariu. Pago muito pau. Inclusive eu tenho amizade com eles até hoje agora.

Por sua vez, há relatos sobre posições de universitários que os entrevistados entendem como absurdas:

Michel: Teve uma vez que um cara, um menino, falou assim: "Gente, eu vou fazer uma reflexão agora. Eu quero que vocês pensem que nem eu. Se vocês são contra a PEC e aqui na ocupação vocês não estão utilizando energia, não estão utilizando nada, então vocês estão a favor do governo, economizando, então vocês são a favor da PEC" (...). "Ninguém vai pensar como você!".

Marcela: Sabe o que é duro? Ele falou tanta bosta que ninguém nem aí pra ele. Nem quem era contra entendeu o que ele queria dizer.

Michel: Exatamente. "Cala a boca pelo amor de Deus. Sai daí que você tá passando vergonha" (risos de todos).

O IF Catanduva congrega estudantes secundaristas e universitários, mas o grêmio estudantil é necessariamente de secundaristas. Mesmo sendo os universitários aqueles que participaram mais ativamente das comissões, eles não eram parte do grêmio. Porém, a presidente do grêmio - com 17 anos na época - foi quem propôs a ocupação e também uma das grandes referências do movimento. Uma situação parecida se deu no IF Barretos. A grande referência do movimento era o presidente do grêmio José, um jovem de 17 anos que cursava o terceiro ano de Ensino Médio. Também no movimento de Barretos (SP) há uma aproximação entre estudantes secundaristas e universitários durante a ocupação. Há também um questionamento das hierarquias etárias estabelecidas entre os diferentes níveis de ensino.

José: O mais marcante pra mim, e eu bato no peito pra falar que eu sou o presidente do grêmio estudantil, que eu sou secundarista, é que os universitários chamam a gente de criança. Mas cara, eu acho que é diferente. É diferente porque o que a gente tem de organização, eles não tem uma vírgula, entendeu?

Além de produzir vínculos entre pessoas de salas e cursos diferentes, as ocupações agiram sobre possíveis divisões hierárquicas entre os alunos de diferentes idades e modalidades de ensino. Reconhecer a capacidade dos secundaristas e os absurdos ditos por universitários, assim como a diferença de organização existente entre

eles, é uma forma de demonstrar que os mais jovens não deveriam necessariamente estar em posições subalternas em relação aos mais velhos.

O nível de organização da ocupação do IF Catanduva é ressaltado por Marcela:

Marcela: Eu ouvi falar das outras ocupações. Eu acho que a gente era muito certinho assim em termos de... Tirando que nos últimos dias tava todo mundo muito cansado. Não queria mais fazer atividade porque no final de semana de dia normal a gente nem faz atividade e aí a gente fica se culpando porque deixava uma ou outra atividade sem fazer. A gente ia descansar, né?

Marcela: Tanto é que mesmo quem era contra falava assim: "Não, mas eles estão bem organizados". Porque sempre tinha um que: "Não, mas tá uma desordem, tá uma bagunça". Ai tipo "Não, quanto a isso eles tão muito organizados". Então a gente ganhava muito ponto com isso. Tinha lá programação todo dia. Sabe era bem difícil, mas a gente tentava ao máximo.

Nas transcrições podemos perceber o forte compromisso que havia entre os membros do grupo em organizar e realizar as atividades. Eles chegam a se sentirem culpados por não participar de algumas delas por estarem cansados ou ocupados. É evidente que tal compromisso dificilmente se reproduz no ambiente normal de ensino. Muitas vezes os estudantes faltam sem grandes razões às aulas e não sentem nenhuma culpa por isso. Porém, na ocupação há outra dinâmica de relações. Naquele espaço os próprios estudantes produziram os horários, atividades e regras. Segundo Lewin (2005), é mais provável que as pessoas façam a adesão a mudanças ou decisões empreendidas coletivamente. O autor defende que as principais causas para isso são a fé no grupo e o compromisso entre seus membros.

Os ocupantes respeitavam as regras coletivas produzidas por eles mesmos. Algumas delas consistiam em não consumir qualquer tipo de droga ilícita ou bebida alcoólica na instituição, além de ser proibido fazer sexo dentro da ocupação. Essas regras visavam principalmente combater uma possível visão de senso comum que relacionaria a ocupação à vontade dos estudantes em se drogar, beber e realizar orgias no Instituto. Tais regras, mesmo sendo duras para muitos dos jovens, foram respeitadas, pois faziam sentido concreto, foram elaboradas e implementadas coletivamente com a participação de todos que assim quisessem; não foram produzidas por um poder vertical pessoal.

4.4. Lideranças e tomada de decisões

Os entrevistados do IF Catanduva abordam a divisão de tarefas entre as diversas comissões nos trechos abaixo e negam a existência de lideranças.

Marcela: Claro que o movimento é horizontal, mas (...) algumas pessoas vão sobressair. E quem puxava as coisas era a gente...

Esptirina: Era a galera responsável pela ocupação

Michel: Enquanto a gente tava nas assembleias [dos servidores] as atividades tavam ainda ocorrendo no campus com os alunos. Tipo foram quatro alunos, mas o resto tava organizando as atividades e tudo mais.

Amélia, estudante do Ensino Médio do IF Catanduva, ratifica a posição de que ainda que houvesse uma divisão de tarefas, não havia hierarquias entre os ocupantes.

Pesquisador: Você não sentiu que era mandada pelo pessoal [do superior]? Você não sentia essa relação?

Amélia: Não, acha! Em momento algum eles mandaram na gente. Eles conversavam como a gente tá conversando aqui. Foi muito de boa. Quem estava participando, a interação foi muito boa (...).

Eduardo: Porque é um movimento estudantil, não tem o líder. Tem todo mundo ali e a gente tem que decidir o quê que a gente vai fazer.

Esptirina: Ah uma coisa que [as pessoas da imprensa] falaram errado também foi que eles disseram: "Líder do movimento". "O Michel é o líder do movimento". Achavam uns lideres e ficava o nome do pessoal da comunicação porque era quem dava a entrevista... "Essa porra não tem líder!"

É frequente em depoimentos sobre as ocupações estudantis que a imprensa tenha dificuldade de lidar com a ideia de não haver líderes no movimento (Grupo Contrafilé, 2016). Tal dificuldade da imprensa em relação a “falta de líderes” é também relatada em outros movimentos horizontais - como *Los Indignados*, *Occupy Wall Street* ou a ocupação da praça Tehrir – nos quais a função de porta-voz dos participantes não era um cargo instituído ou fixo (Negri & Hardt, 2014).

Provavelmente inspirados no movimento de ocupações secundaristas de 2015, os entrevistados de Catanduva (SP) insistem que não havia lideranças no movimento. Mesmo que haja o reconhecimento de que algumas pessoas específicas acabaram sendo as “responsáveis pela ocupação” ou aquelas que “puxavam as coisas”, aparentemente isso não faz com que elas se reconheçam enquanto líderes. Ao que tudo indica a posição de “responsável pela ocupação” não era vinculada a alguém pessoalmente e poderia supostamente ser ocupada por quem estivesse interessado.

Segundo Barker, Johnson e Lavalette (2001), as decepções e esperanças dos anos 1960 levam a um entusiasmo sobre concepções de movimentos sociais ditas libertárias. Tais concepções foram tecidas a partir de dois principais elementos: uma desconfiança envolvendo lideranças e uma celebração da “espontaneidade”. Castells

(2013) escreve que a rejeição a lideranças e a defesa da horizontalidade entre *Los Indignados* espanhóis encontram sua fonte nas experiências nas redes da internet, onde as funções de coordenação são exercidas pela própria rede por meio da interação entre seus núcleos. Além disso, tal rejeição a lideranças também ecoa a partir de experiências negativas junto a movimentos de extrema esquerda e a partir da corrupção e cinismo presentes em governos e partidos tradicionais. Por sua vez, Hardt e Negri (2017) defendem que é necessário deixar o campo estritamente político e partir para o terreno social para entender de fato as mudanças nos processos organizacionais dos atuais movimentos. Os dois autores escrevem que a atual forma de produção capitalista tem se tornado cada vez mais social⁶¹ e nesse processo repousam de fato as respostas para tais questões.

Barker, Johnson e Lavalette (2001) retomam a tese gramsciana de que nenhum movimento é puramente espontâneo e defendem que sempre há líderes e iniciadores, mesmo que estes permaneçam escondidos ou esquecidos nos registros históricos. De acordo com os teóricos, a liderança é simultaneamente uma atividade propositiva e uma relação dialógica. Assim, eles argumentam que a liderança não precisa ser necessariamente autoritária ou burocrática, mas pode se manifestar de forma democrática e não centralizada.

Para que imagens e ideias coletivas, projetos, formas de ação e organização possam emergir *alguém* deve propô-las. É aqui que a questão da liderança aparece. A liderança em movimentos consiste em propor àquelas diferentes entidades como elas deveriam e podem identificar-se e agir juntas. Sem tais propostas, e qualquer consentimento que elas recebam, os movimentos não existem, a identidade coletiva não é formada, a ação coletiva não acontece. Os termos “liderança” e “movimentos sociais” são inseparavelmente interconectados (Barker, Johnson & Lavalette, 2001, p. 4, tradução nossa⁶²).

As formas de liderança tipicamente democráticas seriam aquelas que criam condições para ideias variadas, entendimento e concordância. Propostas podem ser modificadas a partir das respostas dos interlocutores. Tal postura dos líderes encoraja

⁶¹ “Today production is increasingly social in a double sense: on one hand, people produce ever more socially, in networks of cooperation and interaction; and, on the other, the result of production is not just commodities but social relations and ultimately society itself” (Hardt e Negri, 2017, p. XV).

⁶² “For collective images and ideas, projects, forms of action and organization to emerge, someone must propose them. It is here that the issue of leadership arises. Leadership in movements consists in proposing to these differentiated entities how they should and can identify themselves and act together. Without such proposals, and any assent they receive, movements do not exist, collective identity is not formed, collective action does not occur. The terms 'leadership' and 'social movement' are inseparably inter-connected”.

maior autodesenvolvimento crítico dos membros do grupo e pode aumentar seu engajamento com a causa, pois suas vozes são valorizadas. Por sua vez, líderes burocráticos ou exclusivistas – apesar de suas diferenças – tendem a uma relativa desvalorização do potencial criativo de atores que não estejam em seu mesmo nível hierárquico, o que produz um fechamento ao diálogo (Barker, Johnson & Lavalette, 2001).

De acordo com Barker, Johnson e Lavalette (2001), a liderança não deveria ser entendida como um problema em si – mesmo porque defendem a sua inevitabilidade. A liderança pode se dar de formas não centralizadas e autoritárias. Os exemplos das ocupações poderiam se encaixar neste quadro. Há estudantes que realizam funções propositivas e dialógicas nos movimentos: eles articulam, propõem formas de organização e reivindicações, contribuem para a elaboração de uma identidade coletiva. No entanto, tais pessoas não ocupam cargos formais nas ocupações, qualquer um dos estudantes potencialmente pode desenvolver tais ações, ainda que alguns o façam mais que outros. Assim, há uma rotatividade ou mesmo uma disseminação das funções essenciais que caracterizam a liderança.

Também Aminzade, Goldstone e Perry (2001) defendem que, mesmo em movimentos nos quais há ausência formal de líderes, existe a necessidade de que as funções próprias da liderança sejam desempenhadas.

Ainda que muitas organizações horizontais e “antiestablishment” apontem para uma ausência de “líderes” formais, preferindo disseminar a autoridade em formas coletivas, as principais ações de liderança – ações orientadas às pessoas: prover motivação, construir coalizões e comprometimento, e articular uma visão que obtenha uma resposta emocional e entusiasta; e ações orientadas à tarefa: traçar uma estratégia de movimento e reunir os recursos e atribuir responsabilidades para ver tal estratégia realizada - ainda precisam ser empreendidas⁶³ (Aminzade, Goldstone e Perry, 2001, p. 129. Tradução nossa)

Os mesmos autores defendem uma variação desde lideranças “discretas”⁶⁴ até lideranças que visam seu próprio engrandecimento⁶⁵. As lideranças discretas seriam aquelas que conseguem separar o sucesso do movimento de seu poder pessoal. Por

⁶³ “Even though much grassroots and antiestablishment organizing aims for an absence of formal ‘leaders’, preferring to disseminate authority in collective forms, the key leadership actions – people-oriented actions of providing motivation, building coalitions and commitment, and articulating a vision that draws an emotional and enthusiastic response; and task-oriented actions of plotting a movement strategy and assembling the resources and assigning responsibilities to see that strategy carried out – still need to be undertaken”.

⁶⁴ “self-effacing”

⁶⁵ “self-aggrandizing”

outro lado, há no outro extremo da variação as lideranças que não separam sua autoridade pessoal do sucesso de seus movimentos. Enquanto os líderes de primeiro tipo tenderiam a compartilhar o poder, os de segundo tipo tenderiam a centralizar o poder o quanto pudessem (Aminzade, Goldstone & Perry, 2001).

Ao que tudo indica, os estudantes que eram referências dentro das ocupações abordadas possuíam características predominantemente relacionadas a líderes discretos. Ou seja, esses jovens não atrelavam o movimento a um projeto pessoal de poder, mas sim buscavam estabelecer possibilidades de democratizar os processos de tomada de decisão. Além disso, podemos também perceber entre os “núcleos duros” das ocupações o desempenho de ações de liderança voltadas às pessoas e à tarefa.

A partir da discussão levada a cabo, entendemos que havia lideranças nas ocupações. Não liderança como um cargo ou uma pessoa específica, mas “liderança como uma relação” (Barker, Johnson & Lavalette, 2001). Assim sendo, as funções fundamentais relacionadas à liderança eram desempenhadas naqueles espaços de forma não centralizada ou personalizada, mas aberta e plural. Hardt e Negri (2017, p. XIV, tradução nossa) também defendem que as funções relacionadas à liderança “não requerem governança centralizada, mas, ao contrário, podem ser realizadas em conjunto pela multidão, democraticamente”⁶⁶.

A horizontalidade – ainda que um princípio desde o começo do movimento – foi sendo concretamente construída ao longo das ocupações.

Michel: De começo só a parte da comissão que organizava a questão do dia, o quê que ia ter no dia. Mas depois, para não ficar uma coisa muito fechada, porque o movimento não era só nosso, a gente começou a deixar todo mundo participar para ver o quê eles queriam fazer.

Carolina: A gente era do 2º ano e a gente era referência de militância (...). [Então] Tinha uma comissão propicia pra isso, mas às vezes o pessoal chegava e falava assim, tipo coisa da cozinha assim: "Carolina, não sei o que"; "Carolina...". "Não gente, tem comissão [pra resolver isso]", sabe?

José: Então assim os caras não sabiam. Ai realmente eu tinha que dar aquele bracinho, mas agora eles sabem. Já tão experientes.

(...)

Pedro: Logo que a gente chegou perguntaram quem era representante. Não era mais o José, sabe? Era todo mundo. Não era o José.

⁶⁶ “(...) do not require centralized rule but instead can be accomplished together by the multitude, democratically”

Os discursos sobre a horizontalidade do movimento de ocupações estão presentes já na cartilha divulgada pelo coletivo “O Mal Educado” em 2015, ou seja, são um princípio que é propagado e defendido desde as mobilizações chilenas de 2006. No entanto, relações democráticas devem ser aprendidas e ensinadas e tal processo não se dá apenas a partir de palestras e leituras sobre o tema, mas principalmente por meio de relações e vivências concretas (Lewin, 2005).

Além de defender a horizontalidade por ser essa um princípio político, as hierarquias produziam grandes tensões e desgastes naqueles tomados como referências.

José: Tinha muito problema que tinha que resolver. E você tava com aqueles problemas na cabeça. E você tava com esses problemas na cabeça. Os problemas e a preocupação se tinha que continuar ou não ocupando. E se vale a pena ou não, entendeu?

Pedro: Eu desenvolvi uma tática pra quando eu tava de saco cheio pra galera que ficava me perguntando muita coisa sei lá e eu não queria fazer nada. O que eu fazia? Eu pegava alguma coisa, algum objeto meio grande assim, pra tipo tá bem claro que eu tava carregando, aí eu ficava andando de cima pra baixo pra parecer que eu tava ocupado (risos Carolina).

Em tópicos seguintes abordaremos com mais detalhes os desgastes físicos e psíquicos gerados pela ocupação, assim como as estratégias para lidar com tais dificuldades.

O principal mecanismo de tomada de decisão nas ocupações eram as assembleias. Havia movimentos com assembleias diárias e outros em que elas eram convocadas quando avaliavam necessário. As assembleias eram espaços de discussão e deliberação nos quais todos os estudantes presentes tinham direito de voz e voto. Normalmente eram definidas algumas pessoas para compor a organização desses espaços, assim essas pessoas ficavam responsáveis por organizar as falas, sistematizar as propostas, elaborar atas e conduzir as votações. Segundo Ruiz (2011), nas ocupações chilenas de 2006 havia assembleias gerais e assembleias de dirigentes. Essa divisão não é relatada pelos estudantes brasileiros. Em determinado momento em 2015, houve uma tentativa de estabelecer um “Comando” com representações de todas as escolas ocupadas. O Comando seria responsável por articular as ações das diferentes instituições buscando fortalecer os atos, no entanto, dificuldades de comunicação, transporte e representação enfraqueceram tal proposta.

Nas ocupações houve uma clara defesa da democracia direta na tomada de decisões. Porém, as experiências concretas também demonstraram alguns problemas vinculados a um suposto “excesso” de democracia.

Pedro: Esse negócio das duas assembleias diárias não durou muito na verdade. Porque assim, toda ocupação, pelo que vi, toda a ocupação foi assim tipo nos primeiros dias os alunos... Tinha uma participação massiva dos alunos e tal, tinha bastante gente. E com o passar do tempo ela ia esvaziando. Pessoal parava de vir. Só chegava o pessoal que era mais engajado mesmo e a galera que já dormia aqui. E o pessoal ficava cansado de fazer assembleia todo dia, sabe? A galera achava até que era excesso de democracia, sabe? Tinha umas coisinhas que você podia decidir arbitrariamente (...). Então, a gente parou de fazer duas assembleias por dia porque também ocupava tempo, era chato, não servia pra muita coisa...

Carolina: É. Desgastava a gente.

(...)

Carolina: E eu acho que o democratismo também. Tipo fazer assembleia por fazer assembleia, sabe?

Fernando: Eles fizeram duas assembleias pra marcar a próxima assembleia que ia ser daqui duas horas (risos do Pesquisador).

Os relatos demonstram como o princípio universal da democracia – extremamente defendido pelo movimento – quando não adaptado a partir das particularidades do contexto e situação concretos pode se tornar um entrave para o movimento e não uma ferramenta para seu desenvolvimento. Correlacionar diretamente a quantidade de assembleias à qualidade da democracia pode revelar-se um equívoco. Mais uma vez surgem indícios da práxis criativa e reflexiva (Sanches Vasquez, 2007) dos jovens. Eles possuem valores que guiam sua atuação política, no entanto lidam de forma concreta com tais valores. Os estudantes foram capazes de refletir sobre sua própria prática e produzir criativamente uma forma de gestão singular a partir daquilo que sua realidade exigia.

Os entrevistados da ETEC PJ também falam sobre outras dificuldades relacionadas às assembleias.

Carolina: Um problema que eu percebi na assembleia foi a falta de formação política mesmo, sabe? Eles eram muito agressivos, mas sem argumentos assim. Tanto que teve um menino que chamou a gente de anarquia ditatorial assim... (risos Carolina)

Carolina: Então, assembleia era a mesma coisa, sabe? Se você falava mais alto, sua ideia... suas palavras mais difíceis assim...

(...)

Fernando: Reunião do Comando era disputa para ver quem conseguia falar mais alto, mais animado, com palavra mais difícil.

Carolina: Meu, tinha gente que falava a mesma coisa e eu falava de uma forma simples e aí o pessoal.... Aí a outra falava [mais alto e com palavras difíceis] a mesma coisa (...) Ai: "Aaaeeee! não sei o que. Isso mesmo!!".

Carolina e Fernando falam sobre a dificuldade de realizar uma assembleia com pessoas sem formação política, assim como, sobre como em muitos momentos a retórica é mais eficiente que a coerência e pertinência dos argumentos. As assembleias

são espaços que visam ser democráticos e participativos, porém, faz-se necessário olhar criticamente para essa ferramenta de tomada de decisão.

Vários movimentos de ocupação do começo desta década - praça Tehrir, *Los Indignados*, *Occupy Wall Street* – tiveram as assembleias como espaços de discussão e deliberação (Castells, 2013). Nos movimentos espanhóis de 2011, houve a tentativa de produzir decisões por consenso. No entanto, esse modelo apresentou dificuldades, pois em determinados temas pequenos grupos eram capazes de inviabilizar qualquer encaminhamento. Na organização dos “*Indignados*” a assembleia deliberava sobre assuntos gerais e cabia a comissões específicas debater e desenvolver suas atividades. As assembleias visavam não apenas deliberar, mas elevar o nível de consciência de seus participantes; não eram meios apenas, mas fins em si mesmas. No entanto, com o tempo, apenas militantes em tempo integral passaram a frequentar as assembleias e as comissões, o que gerou um problema de representatividade e culminou no fim de várias ocupações. A queda de participação nas assembleias foi também relatada pelos entrevistados da pesquisa, os quais – como abordado acima – buscavam formas menos desgastantes de se organizar.

Em meados de agosto de 2011, as ocupações espanholas haviam chegado ao fim. Nenhuma de suas propostas havia se tornado política pública e a onda de manifestos havia enfraquecido fortemente o Partido Socialista (Psoe) deixando o governo do país nas mãos dos conservadores. Castells (2013) defende que a vitória mais significativa do movimento se dá nas transformações levadas a cabo na mente das pessoas, no aumento de sua criticidade. Muitos ativistas adotaram uma forte crítica à “visão produtivista da ação social” e defendiam um sentimento de paciência reflexiva a espera da “primavera”. Segundo o autor, “é por isso que assembleias ineficientes são importantes, pois são as curvas de aprendizagem da democracia” (Castells, 2013, p. 120).

Lourau (1993) fala como assembleias – sindicais, estudantis, parlamentares, populares - são capazes de produzir processos revolucionários. Lapassade (1989) escreve que em contextos de revoluções como 1789, 1848 ou 1917, assembleias gerais foram instauradas e eram responsáveis por instituir novas formas de vida social e inventar coletivamente novas maneiras de regulação. As ocupações certamente não se enquadram em contextos revolucionários como os citados, no entanto podemos estabelecer algumas aproximações. Também durante o movimento em Catanduva (SP) foram elaboradas coletivamente, e a partir do cotidiano, formas específicas de gestão do espaço e das relações muito diferentes das anteriormente instituídas.

Marcela: a gente não fazia assembleia todo dia, mas a gente fazia roda de informação em dois horários diferentes.

Em Catanduva (SP), assembleias eram convocadas prioritariamente para decidir sobre a permanência ou fim da ocupação. As informações cotidianas eram passadas em “rodas de informação” – duas por dia em diferentes períodos. As decisões diárias sobre as comissões eram tomadas pelos membros desses grupos com apoio dos outros ocupantes.

Paola: Por exemplo, a pessoa que era responsável pela cozinha não necessariamente só ela que opinava ali, outras pessoas também davam opinião “Ó, não é melhor fazer isso?”. Quem era da segurança também tinha opinião de outras pessoas em relação ao que ia fazer, em relação às chaves também que estavam com a gente. Então, um sempre tava ajudando o outro, um sempre tava dando opinião para o outro.

A situação vivenciada pelos estudantes do IF Catanduva favorecia que algumas decisões cotidianas pudessem ser tomadas coletivamente sem necessariamente uma assembleia. Por exemplo, diante da demanda de abertura de uma sala, o Chaveiro poderia consultar alguns colegas que estavam por ali antes de tomar a decisão. O mesmo se dava em outras comissões.

Todos os dias na Ocupação do IF Catanduva havia atividades diversas que envolviam formações, informação, oficinas, brincadeiras, etc. A decisão sobre o cronograma ocorria na noite anterior, após as atividades previstas para o dia, com todas e todos ali presentes que quisessem participar.

Eduardo: (...) quem tava aqui à noite a gente sentava todo mundo e falava “E aí, galera, o quê que a gente vai fazer amanhã?”. E cada um ia jogando uma ideia e a gente ia pegando as ideias e encaixando em horários e ia fazendo.

Paola: A noite era todo mundo que decidia (...). Era todo mundo.

Eduardo: A decisão, por exemplo, da programação, como a gente deixava para a noite, geralmente ficava com o pessoal que ficava aqui à noite. E... Às vezes o pessoal tava muito cansado e ia deitar, aí ficava um grupo assim, umas 8 pessoas pra discutir como vai ser. Mas diversas coisas a gente fazia, juntava na roda assim e falava: “Ó, o diretor tá vindo e o quê que vocês acham, a gente tem que fazer como?” (...). As decisões eram assim bem abertas, a gente não escondia as coisas, então era sempre jogado assim. A gente fazia as reuniões, tinha aquela hora de bate-papo e alguém falava e pegava a opinião de todo mundo pra gente ver o que tinha que fazer.

Todas as noites na ocupação do IF Catanduva havia momentos de decisão sobre a programação do dia seguinte e outras coisas que precisassem ser discutidas. Junto às decisões noturnas eram também praticadas brincadeiras e conversas gerais, era esse um

momento de confraternização e descontração entre os ocupantes. Algumas pautas eram tratadas nas rodas de conversas que corriam durante o dia, momento com maior número de estudantes presentes. O processo de tomada de decisão dentro da ocupação permeava o cotidiano dos estudantes, não se dava em um espaço previamente definido onde cada um teria um determinado tempo e momento de fala. Dada as especificidades da ocupação do IF Catanduva, as decisões podiam ser tomadas durante momentos de conversas informais, em meio a piadas e brincadeiras. O processo decisório foi libertado das burocracias e entraves típicos de uma assembleia convencional. Desse espaço poderiam participar quem estivesse presente no momento, no entanto, o número de pessoas que permanecia diretamente na ocupação era reduzido em comparação àqueles que a frequentavam apenas durante determinados períodos. Assim, torna-se necessário que certas decisões sejam tratadas em uma assembleia com maior participação.

Chaveiro: Então, o horário que a gente tinha para discutir certas coisas era na hora, assim, quando a gente não tinha mais atividades do cronograma. Já era tarde da noite. Só que assim, algumas decisões não tinham como a gente fazer isso, que é quando tinha as assembleias, que foi quando o pessoal reclamou “Ah, vocês tão fazendo de uma forma injusta. Não pode!”. “Não, então tá bom. A gente vai fazer uma assembleia de novo”. Fizemos assembleia em três horários: uma na parte da manhã, uma na parte da tarde e uma na parte da noite, que é para ninguém ficar reclamando.

Evidentemente nem todos os estudantes eram favoráveis à ocupação.

Michel: Ai tipo a gente tem movimento estudantil que era a favor da ocupação e a gente conseguiu fazer com que criasse outro movimento que (...) era contra nosso movimento, mas era um movimento estudantil também, entendeu? Mesmo que fosse de oposição. Eles conseguiram se junta para fazer o movimento deles também que era o MD (risos de todos).

Segundo Michel, a ocupação no IF Catanduva gerou um fenômeno de mobilização também nos estudantes contrários ao movimento, o que ele considera de certa forma positivo. Uma das principais queixas dos estudantes contrários à ocupação é a suposta falta de democracia do movimento. Os membros do MD⁶⁷ (Movimento Desocupa) eram predominantemente universitários do período noturno.

João: Eu não concordei inicialmente com a ocupação por conta do tom reacionário e um pouco extremista de algumas partes dentro do grêmio estudantil. Achei pouco democrático por conta de como foi passado. Eu sou do noturno (...) e pegou a gente de

⁶⁷ Não havia um movimento de fato com tão denominação. A sigla é uma brincadeira entre os estudantes favoráveis a ocupação.

surpresa (...). Não houve debate, não houve questão de conscientização, então a gente ficou perdido.

João: Eu acredito que não foi democrático porque não teve defesa dos lados. Dentro do processo democrático de votação participaram poucas pessoas do noturno (...) porque não foi feito o processo de conscientização ou aviso prévio ou falando que ia ter uma votação. Ninguém falou de votação.

João, defendendo a falta de legitimidade do processo, diz ter conseguido convencer as pessoas do grêmio a fazer uma nova assembleia para que os estudantes do período noturno tivessem oportunidade de participar adequadamente. Outra estudante contrária à ocupação, CF, também considera que, a forma como foram passadas as informações fizeram com que os estudantes das exatas – ensino superior noturno - ficassem “boiando”. Ela diz ser favorável a movimentos sociais, mas que se posicionou contrária à falta de planejamento do movimento e a insuficiência da discussão e articulação com outros *campi* – elemento que seria necessário para a derrubada da PEC 241.

Após informar-se sobre a situação, João relata ainda permanecer contrário à ocupação, mas favorável a atos políticos que visassem a derrubada da PEC e formações sobre o assunto. Ele considera que a nova votação realizada sobre a ocupação teve um número muito alto de abstenções (cerca de 2/3 da instituição) e que a razão disso foi o medo e a falta de informação. Elisabete, estudante do Ensino Médio também fala sobre medo.

Elisabete: E isso eu acho uma coisa muito errada, muito errada mesmo. E ia indo ia indo e como que a pessoa vai chegar no meio de um povo de esquerda e falar: "Eu sou contra a ocupação". Eu teria medo de falar que eu sou contra a ocupação. Eu acho que eles não se pronunciaram por causa disso.

João fala sobre a tentativa de apelar os “extremismos” presentes em pessoas contrárias e favoráveis à ocupação. Ainda que não concordasse com o movimento, o estudante diz ter considerado o processo “fantástico”, pois, a partir dele pessoas puderam refletir e se informar. Segundo ele, formou-se uma consciência democrática entre os estudantes e alguns mudaram suas posições extremistas iniciais. CF relata que considerou positivo o desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes. Elogia também a organização interna do movimento e as atividades desenvolvidas.

Sobre as tentativas de responder as demandas por democracia advindas da oposição, Michel diz:

Michel: E pra ser democrático tinha que ter todo mundo. Eles [membros do “MD”] não queriam todo mundo em assembleia? Então vamos colocar todo mundo lá então (...). Aí chegou no final a gente pegou duas pessoas que eram contra o movimento e duas pessoas que eram a favor do movimento para fazer a contagem dos votos.

Michel: Aí o reitor chegou no campus. Ai a gente começou a chamar todo mundo na correria para participar dessa reunião. A gente fez uma transmissão ao vivo também que tem na página do grêmio.

A democracia era aparentemente um valor disseminado – ao menos formalmente – entre os dois grupos. Havia um grande esforço entre os membros da ocupação para produzir e demonstrar um processo democrático de tomada de decisões. Um exemplo disso é a postura no momento de se reunir com o reitor do IFSP⁶⁸. Os membros da ocupação tentam chamar a todos para a conversa e ainda fazem uma transmissão ao vivo pela internet para aqueles que não estavam na instituição. Essa atitude nega o modelo tradicional de negociações de cúpula entre representantes dos movimentos e do grupo opositor.

Também a negociação que resultou na desocupação foi feita em uma reunião aberta e com transmissão ao vivo pela internet.

Marcela: A gente tava transmitindo ao vivo e ele ligava na reitoria e conversava e tal (...). E o que a gente fazia? A cada coisa que ele falava que ia fazer a gente ficava repetindo (...). Então eu falava assim: “Você, pró-reitor, disse que a reitoria garante que...”. “É. Eu disse isso mesmo” (...). A gente fez um documento, ele assinou.

Segundo Hardt e Negri (2017), tradicionalmente há uma divisão de tarefas entre líderes e seguidores, na qual cabe aos líderes as funções estratégicas e aos seguidos as atribuições táticas. Os líderes seriam capazes de ver através do todo social e ficariam responsáveis pelos planejamentos e articulações gerais dos movimentos, bem como pelos projetos de longo prazo. Por sua vez, aos seguidores seriam delegadas funções táticas, ou seja, caberia a eles apenas o conhecimento de elementos mais imediatos para ação e elaborações de curto prazo. Os autores propõem uma inversão dessa ordem para movimentos sociais do século XXI, ou seja, aos líderes caberiam as tarefas táticas e aos movimentos a estratégia. Os líderes deveriam ser limitados a decisões táticas relacionadas a como aplicar, em situações variáveis, a estratégia elaborada pelo movimento.

⁶⁸ Os entrevistados interpretaram a proposta do reitor como uma tentativa de “manipulação”. Segundo eles, o reitor teria dito que apoiava o movimento, mas achava que não era necessário que a unidade estivesse sem funcionar, ou seja, sugeriu que eles apenas acampassem no IF e não mais ocupassem.

O material empírico trabalhado indica uma tendência nas ocupações à adesão à proposta de Hardt e Negri (2017). Em Catanduva (SP), a decisão sobre as pautas do movimento e sobre a ocupação do IF foi tomada em assembleias, assim como as decisões posteriores de manter ou não o movimento naquele formato. Às pessoas que desempenhavam as funções de liderança cabia, a partir das contingências cotidianas, elaborar táticas – propor atividades, participar de discussões, produzir materiais, etc. - em consonância com a estratégia determinada pelo coletivo. Ressaltamos que as funções de liderança, como já abordado, eram desempenhadas por pessoas diversas de maneira não centralizada.

Por fim, destacamos que vários dos participantes que desempenhavam as funções de liderança durante as ocupações eram pessoas do sexo feminino, negras e LGBTQ+⁶⁹. A presidente do grêmio do IF Catanduva era uma jovem negra, assim como também eram negros o presidente do grêmio do IF Barretos e Nino, um dos idealizadores da ocupação de Ribeirão Preto (SP). Na ETEC PJ, o grupo que desencadeou o processo de ocupação foi um coletivo feminista. Em Catanduva (SP), assim como em Barretos (SP) havia pessoas LGBTQ+ extremamente ativas no movimento, as quais tiveram, na ocupação, espaços para ressignificar a relação com suas próprias sexualidades. Nas ocupações estudadas, o protagonismo já não é monopolizado por homens, brancos, heterossexuais. As ocupações expressavam sua luta contra o machismo, racismo e LGBTQfobia não apenas em discursos e formações, mas na própria organicidade do movimento. Não por coincidência muitas das práticas democráticas exercidas dentro dos movimentos atualmente foram gestadas em movimentos feministas dos anos 1960 e 1970 (Hardt & Negri, 2017).

4.5. As ocupações e os partidos políticos

São várias as diferenças que a ocupação de Catanduva (SP) possui em relação às realizadas no final de 2015. Primeiramente, podemos destacar algumas questões relacionadas a partidos e grupos políticos organizados. Não havia este tipo de grupo na ocupação de Catanduva (SP), assim sendo, as rivalidades e tensões presentes em ambientes altamente partidarizados não foram sentidas pelos ocupantes. Porém, também

⁶⁹ Para mais informações assistir ao documentário “Lute como uma menina” (Flávio Colombini e Beatriz Alonso, 2016).

não estavam presentes as possíveis experiências e formações vinculadas às ações partidárias. Os entrevistados relatam a tentativa de aproximação de alguns políticos da cidade: vereadores e candidatos à prefeitura. Os jovens dizem que não chegaram a falar com eles, pois não tinham tempo e não os receberiam na ocupação. Assim, podemos inferir que o processo não teve influência significativa de nenhuma agremiação política oficial ou mesmo de alguma pessoa física ligada à política institucional.

Carolina e Fernando dizem que durante o movimento de ocupações de 2015 ouviram pessoas denunciando a tentativa de alguns grupos partidários tentarem “tomar a frente”. No entanto, ambos relatam não terem presenciado tais tentativas.

Fernando: A relação com os partidos, aqui no PJ, foi supertranquilo assim. Porque a posição que a gente enquanto Levante tomava era entender o movimento como movimento que tinha sua força baseada na autonomia. Então respeitar essa autonomia e tipo participar do movimento tentar ajudar ele, mas sem tomar frente, sem levantar bandeira nem nada, sabe? Chegar na escola e falar: "Opa. A gente é do Levante. Você quer arroz?", sabe? Umas coisas mais práticas mesmo que é pra dar força pra galera. E eu não vi muitas grandes disputas entre os partidos nas escolas.

Os estudantes da ETEC PJ reconhecem a presença de pessoas vinculadas a partidos e coletivos, no entanto dizem que tais pessoas respeitavam a autonomia do movimento de ocupação.

Carolina defende que os movimentos de esquerda normalmente priorizam a atuação no campo estudantil junto aos universitários. Assim, diante da pauta da reorganização do ensino básico, os movimentos e partidos não aderiram às mobilizações inicialmente, as ações eram realizadas pelos próprios estudantes sem grande participação de agremiações políticas. Apenas depois que os atos adquiriram determinada repercussão, as organizações passaram a se aproximar. Ainda de acordo com Carolina, os movimentos e partidos passam a perceber a luta secundarista como uma oportunidade de enfraquecer o governo de Geraldo Alkmin, e assim atrelam os interesses estudantis aos seus.

A proximidade de pessoas e coletivos vinculados a partidos políticos junto às ocupações de 2015 fizeram emergir o debate sobre posições apartidárias e antipartidárias.

Fernando: Uma característica que eu vi dentro desse movimento era que esse negócio da autonomia era levado muito a sério por uma galera que virava quase um negócio antipartidário. Não era mais apartidário, era antipartidário mesmo.

De acordo com as experiências de Carolina e Fernando, o antipartidarismo na ocupação possuía como foco não as pessoas membras das agremiações, mas a presença de símbolos dos grupos políticos. A existência de bandeiras ou camisetas de qualquer partido supostamente feriria a autonomia do movimento. Eles relatam a resistência à entrada de pessoas com camisetas de determinados grupos, mas assim que as pessoas ficavam “à paisana” eram liberadas para participar da ocupação. Importante lembrar que grande parte das pessoas que estavam na idealização e organização das mobilizações tinha algum histórico de militância ou participação em grupos políticos – partidários ou não.

Sobre o vínculo com os partidos, Nino relata que a ocupação em Ribeirão Preto (SP) também optou por manter relações autônomas diante das entidades.

Nino: E aí a gente entrou em vários consensos: de que não podia bandeiras de partido; sem bandeira, porque era uma luta partidária independente. Mesmo dependendo da ajuda dessas organizações para, enfim, manter toda uma estrutura, a gente queria uma coisa partidária independente (...). Não é ser uma pessoa fascista e falar: “Nada de partido aqui”, mas é saber lidar com esse tipo de organização e saber qual é o real interesse deles lá, entendeu, nas ocupações.

Nino diz que houve um esforço por parte dos estudantes em limitar a influência dos partidos dentro da ocupação. Havia membros de partidos participando, mas o movimento deveria manter-se independente. Uma das estratégias usadas foi limitar a participação dessas pessoas: durante as primeiras noites apenas duas pessoas de cada partido ou coletivo poderiam dormir na ocupação. Uma exceção foi aberta aos membros do MST, aos quais não foi imposto limite de participação. Segundo Nino, o MST é um movimento social extremamente importante e os estudantes sabiam que eles não estavam ali para aparelhar, mas sim para somar na luta. Aparentemente o prestígio do MST entre os movimentos populares é tamanho que os alunos confiavam plenamente na legitimidade de suas intenções.

Quanto aos conflitos partidários dentro da ocupação, Nino estabelece uma diferença entre o ambiente universitário e as ocupações secundaristas.

Nino: (...) eu acho os secundaristas muito mais organizados do que os estudantes universitários. Porque assim na universidade tem muito dessa questão de que o partido é muito forte, geralmente estudante universitário é partidário como um todo. Então, a luta que você trava com esse tipo de movimento é muito mais penosa para você mesmo, é muito mais conflituosa.

Para Nino os conflitos existentes entre partidos dentro do ambiente universitário tornam a luta mais difícil, “muito mais penosa”. Fernando também aborda as dificuldades advindas de conflitos partidários nas universidades.

Fernando: Então, é uma coisa que eu acho que falta ser discutido nas universidades que você tem muita briga entre os partidos. "Ah, o meu partido é melhor que o seu, eu não vou construir o bem junto com você", e os secundaristas não, "Eu sou do Levante, você é da Anel, você é anarquista autônomo, mas vamos ocupar a escola. É nós!".

Na percepção dos estudantes, mesmo havendo grupos e pessoas partidárias dentro das ocupações secundaristas, há maiores possibilidades de diálogo e construção conjunta que nas universidades. Nos espaços universitários as fortes adesões partidárias dificultariam o diálogo entre os militantes. Nino também atribui a “burocracia” algumas dificuldades de mobilização universitária.

Nino: Porque assim para você ocupar uma universidade você tem que fazer uma assembleia, você tem toda uma burocracia. Existe toda uma hierarquia de... Porque tem o Diretório Central dos Estudantes, tem DCE, Centro Acadêmico e que de alguma forma reproduz uma hierarquia. [Na escola] não, tem-se uma coisa muito mais horizontal, são estudantes que de alguma forma estão passando por um processo de crescimento, de amadurecimento (...).

Os estudantes marcam as diferenças entre o movimento secundarista e universitário vinculadas aos partidos, no entanto, não assumem posições antipartidárias. Avaliam que as relações partidárias como estão estruturadas nas universidades acabam dificultando determinadas ações. Porém, também defendem que a participação em partidos e coletivos é de grande importância para a formação política dos jovens e relatam a relevância do apoio de grupos organizados durante as ocupações. Assim, ao olharmos para a ocupação de Catanduva (SP) podemos perceber que de fato problemas relacionados a conflitos partidários não ocorreram, porém, de forma geral, os estudantes possuíam menos experiência e formação política que aqueles imersos em ambientes partidários.

Assim como Hardt e Negri (2017), entendemos que não se trata de negar qualquer tipo de organização política. Os partidos eleitorais progressistas – como oposição ou no poder – podem ser úteis taticamente, como complemento dos movimentos sociais e não seus substitutos. Quanto aos movimentos, é necessário pensar novas maneiras de organizar-se politicamente que possam superar formas centralizadoras tradicionais. Segundo os autores (Hardt & Negri, 2017, p. 7), “movimentos sociais que recusam organização são não somente inúteis, mas também

perigosos para eles mesmos e para os outros⁷⁰”. Como já abordado, é possível articular sujeitos políticos e realizar processos de tomada de decisão de maneira democrática e plural. A criação de novas formas organizacionais deve ser capaz de garantir a continuidade e efetividade dos movimentos.

4.6. Conflitos e violência

Mesmo reconhecendo as tensões e conflitos, não é relatado nenhum caso de agressão física durante o processo de ocupação do IF Catanduva. Também a polícia e os seguranças da instituição não demonstraram resistência ou ameaças à ocupação. Após a tomada do Instituto pelos estudantes, os seguranças terceirizados permitiam a entrada de pessoas que não fossem do IF apenas com a autorização dos ocupantes. Na ocupação de Barretos (SP), os estudantes falam sobre como os policiais militares deram algumas “dicas” para que eles se protegessem de possíveis invasores e até houve um policial que tocou violão com eles. Por outro lado, há vários relatos de intimidação policial, assédios e agressões físicas durante as ocupações de 2015⁷¹. Tais violências foram exercidas tanto em atos de rua como nas próprias ocupações. Os casos de violência se intensificam ainda mais nas escolas localizadas nas periferias.

Fernando: Nas escolas que ficam nas zonas mais periféricas, porra, a atitude da polícia é totalmente diferente. Teve escola que a polícia chegou a pular o muro, para tentar entrar na escola e tirar os caras de lá de dentro. Teve escola com a polícia batendo no cadeado para tentar quebrar, sabe? É uma relação totalmente diferente, porque são escolas que têm visibilidade diferente.

Fernando descreve como a relação com a Polícia Militar foi diferente a depender da localização das escolas abordadas. Inclusive os estudantes falam sobre casos nas periferias em que policiais tentavam se infiltrar nas ocupações como se fossem pais de alunos. A ação ostensiva da polícia nas periferias não é exclusiva no que diz respeito ao campo escolar. O cotidiano de violência policial, assim como a violação de outros direitos, é uma realidade em zonas periféricas de cidades brasileiras (Cardia, Adorno & Poleto, 2003; Kucinski, 2015).

⁷⁰ “(..) social movements that refuse organization are not only useless but also dangerous to themselves and others”

⁷¹ Ver documentários: “Escolas de Luta” (Marques; Tambelli; Consonni 2017); “Lute como uma menina” (Flávio Colombini e Beatriz Alonso, 2016); “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile” (Prozato, 2015).

Estudantes que participaram das ocupações de 2015 na capital relatam também conflitos e violências entre os próprios ocupantes. Entrevistados falam sobre como dentro das ocupações eram reproduzidas relações de opressão como machismo, homofobia, racismo e punitivismo. Segundo eles, ali não era um espaço isolado do resto da sociedade e, assim, estavam também sujeitos a esse tipo de situações, as quais tiveram que aprender a lidar coletivamente. Hardt e Negri (2017) ressaltam a dificuldade em manter comunidades que se propõem a serem pequenas amostras de “outros mundos possíveis”. Os autores destacam que a subjetividade dos participantes de tais comunidades é produzida hegemonicamente a partir da sociedade dominante, assim muitas vezes a necessidade do moralismo e do policiamento interno de comportamentos acabam dificultando a vida em tais espaços.

Outra característica significativa que diferencia a ocupação de Catanduva (SP) do movimento de 2015 é a postura dos gestores das instituições. Não há relatos de diretor ou diretora de escola de ensino básico que tenha apoiado alguma ocupação em 2015. No caso do IF a situação é menos evidente. Um professor do instituto chega a defender que a ocupação foi de certa forma motivada pelo diretor por meio de dados alarmantes sobre as condições financeiras da instituição. Segundo estudantes, o diretor tentou “agradar todo mundo” dizendo ora que apoiava os estudantes, ora que deveriam desocupar o prédio.

Estudante: Eu sempre gostava muito e eu falava: "Nossa! O nosso diretor é super legal. Ele sempre tá pra ajudar a gente". Só que [a ocupação] era uma situação de extrema tensão. A gente era pressionada, mas ele era também pressionado. E ele se demonstrou ser lá pra gente... ter duas faces, ter dois lados. Só que era uma forma de ele se proteger. Não era a forma mais correta, mas era uma forma de ele se proteger. Só que assim como diretor tirando assim quando a situação é mais extrema - é mais polêmica e ele tem medo de se posicionar - ele quer sempre agradar todo mundo, mas não rola. Ele é uma pessoa boa assim. Ele fez de um modo geral uma boa gestão. Tanto é que eu votei nele

Estudante: Ele [diretor] falou na assembleia que ele era a favor da ocupação, que a gente tinha que fazer isso, a única coisa que ele queria era que não quebrasse as coisas. Aí virou o jogo, aí depois ele: "Ah, eu não posso falar que eu sou a favor ou não!". Aí você vê a contradição do cara. Aí depois teve uma assembleia e ele falou: "Eu sou contra essa merda aqui, estão fazendo tudo errado (...)"

Estudante: Por exemplo: o reitor tudo bem que ele fala que é a nosso favor e tal que ele é a favor [?]. Mas quando o negocio apertar ele vai pender pra que lado? Ele vai pros alunos ou manter o cargo dele? Ele vai manter o cargo dele. Foda-se o que ele acha ou não. É o nosso movimento a gente vai fazer o que a gente quiser. (...) [Ele] Era mais progressista enfim, só que entre o cargo dele e fazer o que a gente quer, ele vai preferir manter o cargo dele. Ele deve ganhar lá uns vários mil reais... (risos do pesquisador) (...). No geral a gente tem uma relação boa, mas eles são muito pelegos.

Tanto o diretor como o reitor do IF não se colocam inicialmente contrários ao movimento dos alunos, inclusive têm falas favoráveis às manifestações. No entanto, os trechos acima destacam os limites de tais posições, vinculados ao cargo que ocupam. Não se trata de uma questão pessoal, eles são “boas pessoas”, no entanto, exercem cargos que os impelem a ter determinadas posições. Assim, segundo os entrevistados, o movimento estudantil não deve se pautar no apoio ou não dos gestores, pois, muitas vezes os interesses entre eles são inconciliáveis. A gestão do IF também possuía grande preocupação com o iminente corte de verbas para a instituição e considerava que algo devia ser feito quanto a isso. No entanto, aparentemente não era esperado que o movimento estudantil assumisse tal autonomia perante professores. Diante da independência das ações estudantis em relação aos professores, a gestão do IF deixa de apoiá-los e passa a temer que o movimento “saia do controle”. É provável que houvesse a expectativa que a manifestação dos alunos fosse coordenada às ações dos professores (e talvez até liderada por estas), expectativa essa que não se cumpriu desde o princípio da ocupação.

Podemos utilizar da ideia de analisador para pensar o movimento. Segundo Lourau, (2014, p. 303), esse conceito se refere “àquilo que permite revelar a estrutura da organização, *provocá-la, forçá-la a falar*”. Entendemos a ocupação como um analisador. Esse evento fez emergir questões institucionais antes ocultas ou latentes. Os gestores – antes “boa gente” – acabam sendo impelidos a assumirem posições polêmicas e geradoras de conflitos. Durante o movimento as hierarquias entre categorias e entre idades são evidenciadas e questionadas. Os estudantes querem ter voz; os alunos discordam e debatem com docentes e gestores. Professores exigem que seus cargos e a hierarquia institucional sejam respeitados pelos jovens. A estrutura organizacional do IF vem à tona de forma mais crua e evidente. E, como diz Lourau, (2014, p. 301), “a infraestrutura organizacional da instituição, sua materialidade falam mais forte que os discursos articulados”.

As repressões institucionais após as ocupações também se diferenciam muito no que diz respeito à ocupação em Catanduva e nas ocupações de 2015. No IF não são relatadas retaliações institucionais aos estudantes que participaram das ocupações. Os participantes do movimento de 2015 falam sobre formas diversas de retaliação. Em assembleia dos secundaristas depois das escolas desocupadas, vários casos de alunas e alunos “convidados” a se retirarem das escolas ou transferidos sumariamente são discutidos. Além disso, há também acusações de perseguições fora das escolas aos

alunos ocupantes, com agressões e invasão domiciliar⁷². Carolina e Fernando falam que todos os professores temporários que apoiaram a ocupação da ETEC foram substituídos após o movimento, ao contrário de professores temporários contrários ao movimento que permaneceram na escola. Eles também falam que “perderam muita liberdade” na instituição. Exemplificam tal perda falando sobre a proibição de colar cartazes – mesmo trabalhos escolares – nas paredes da área comum da escola e sobre como mesas do pátio da ETEC usadas por eles durante a ocupação são agora fixadas no chão e não podem ser movidas. Os entrevistados discutem sobre como as repreensões são aplicadas de formas sutis e graduais.

Em todos os casos de ocupações estudados neste trabalho, há relatos de conflitos e ofensas entre estudantes contrários e favoráveis à ocupação após o término dos movimentos.

Ao contrário das ocupações de 2015, o movimento de Catanduva (SP) não possui casos de conflitos envolvendo a imprensa local.

Michel: A cidade inteira sabia o seguinte... Porque a gente tava divulgando muito: chamando “O Regional”, chamando a “EPTV”, chamando o “G1”, chamando todo mundo que a gente podia, né?

Esperitina: Nossa. Foi uma semana que meu celular tocava tipo a cada uma hora da imprensa me ligando...

Pesquisador: Mas a imprensa regional e municipal não foi contrária, né?

Marcela, Michel e Esperitina: Não.

Esperitina: Exatamente. Foi muito legal isso. Porque tipo toda vez que a gente tava eles colocavam: “Alunos ocupam Instituto Federal” [e não “alunos invadem Instituto Federal”].

Os estudantes se surpreendem e ficam satisfeitos com a abordagem da imprensa relacionada à ocupação. Segundo eles, apesar de alguns pequenos erros, em nenhum momento foi publicado algo que dissesse que eles haviam invadido o IF. O termo “ocupado” era sempre utilizado. Houve também significativo apoio da população local ao movimento.

Michel: Todo lugar que ia: “Estão ocupados... Os alunos ocuparam lá. Não sei porquê, mas eles ocuparam”. Ai depois a gente foi passando mais informações, saíram mais entrevistas para mostrar o que tava acontecendo e tudo mais. Ai tipo o pessoal que não sabia a gente ia repassando. A gente fez a manifestação lá também pra passar informação. Então a gente tentou fazer o máximo para passar informação possível. Porque eles eram contra porque eles não sabiam o que tava acontecendo. E isso não ia

⁷² Esses casos foram relatados em audiência pública realizada na Câmara Municipal de São Paulo no dia 23/11/2016.

afetar só a gente, mas ia afetar eles também. Então eles tinham que ter noção disso, entendeu?

Michel: Ai eu voltava e a vizinhança inteira falava: "Nossa ele saiu no jornal e não sei o que lá". Inclusive teve um vizinho meu que é muito conservador, muito conservador. Ele é muito religioso. Ai no primeiro dia que eu voltei pra casa pra tomar banho, ele perguntou. Ele falou assim: "E o IF como tá lá? Eu vi no jornal você lá. É vocês têm que se mobilizar mesmo" E ele era super conservador. Eu nunca imaginaria que ele seria a nosso favor.

Michel fala sobre como eles realizaram um significativo trabalho para informar a população sobre o que estava acontecendo. Antes da ocupação foi realizado um ato de rua cujo tema era o rechaço à PEC 241. Durante o período do movimento foram feitos vários contatos com a imprensa e mesmo conversas nas ruas individualmente. A dinâmica de um município do interior facilitou com que os participantes da ocupação fossem várias vezes reconhecidos pessoalmente ao andar pela cidade. Podemos entender que os jovens estavam nesse momento realizando uma guerra de posição (Gramsci, 2007) no que se refere à concepção das pessoas sobre a ocupação. Estavam lutando para que prevalecesse no senso comum uma concepção favorável ao seu movimento. Aparentemente a divulgação da imprensa local, as postagens em redes sociais e as ações corpo-a-corpo foram eficazes na propagação de suas ideias.

4.7. Relação interior e capital

No que diz respeito à relação entre a capital e o interior, os entrevistados do IF Catanduva (SP) relatam que houve apoio do grêmio da capital à ocupação, mas eles não puderam também ocupar por dificuldades vinculadas principalmente às suas eleições que ocorriam no momento.

Marcela: Então, a gente tem contato diário com o pessoal da capital, mas na época os grêmios estavam em eleição então não podia fazer nada.

Marcela: Inclusive quando a gente foi ocupar a reitoria, as ocupações do interior foi quem tipo... (...). Foi a referência assim. Barretos, por exemplo, foi a primeira cidade, o primeiro campus ocupado, a primeira escola ocupada no Brasil contra a PEC.

Marcela relata que as experiências do interior serviram como referência para um posterior movimento de ocupação ocorrido na reitoria do IFSP em São Paulo (SP). As ocupações do interior paulista de 2016 certamente foram influenciadas pelo movimento de 2015. Nino também diz sobre como as ocupações ocorridas em São Paulo (SP) foram importantes na disseminação da metodologia utilizada na ocupação de Ribeirão Preto

(SP) de 2015. No entanto, entre os IFSP, as ocupações de Catanduva (SP) e Barretos (SP) foram as primeiras. Assim, em 2016 nos Institutos Federais, o interior serviu como referência para a ação posterior na capital.

Marcela fala sobre uma ocasião em que entrou em conflito com grupos da capital durante a ocupação da reitoria.

Marcela: E ele [reitor] não queria deixar ninguém entrar [na reitoria], nem gente que era do IF só que era do interior. E aí os seguranças, eles tavam recebendo ordens. E a gente precisa lembrar que eles são terceirizados, que eles são explorados e tem assim uma série de dificuldades só que os caras eles tavam do nosso lado, sabe? Eles ajudavam. E os caras [outros grupos políticos] queriam tencionar os seguranças: "Não! Porque vai entrar mesmo porque não sei o que tem". Ai eu falei: "Gente não é assim (...). Tem que ir lá conversar e tal". Porque depois a gente ia lá conversava na manhã e os caras deixavam assim, deixava passar. E tipo é muito foda porque se depois descobrem eles tão fodidos. E tipo tinha um segurança que queria outros não. Então, sabe? Tinha um tempo... A gente precisava ganhar a confiança dos caras.

Marcela se posiciona a favor de uma postura de conciliação junto aos seguranças da reitoria do IFSP. Segundo ela, alguns deles eram até favoráveis ao movimento e não faria sentido naquele momento criar um confronto direto contra toda a categoria. A partir dos relatos, aparentemente o movimento de Catanduva (SP) é muito pautado por relações interpessoais, ao passo que a ação na capital possui maior inserção de relações intergrupais (Tajfel & Turner, 1986). Podemos hipotetizar – a partir de um olhar psicossocial ainda preliminar e parcial – que uma das características que geram diferenças marcantes entre os movimentos seja a presença ou não de grupos políticos organizados. Ao fazer parte de grupos políticos já estruturados, os militantes adquirem determinada formação e identidade coletiva. A identidade e visão de mundo compartilhadas produzem uma forma de lidar com o outro pautada, significativamente, na intergrupalidade. Ou seja, as relações são balizadas muitas vezes por concepções teóricas e estereótipos vinculados a cada grupo. Essa situação pode trazer benefícios – como a capacidade de realizar discussões mais elaboradas e ir além do contexto concreto imediato –, mas também pode gerar dificuldades – especialmente no que se refere ao pouco diálogo genuíno entre os diferentes grupos.

Importante lembrar que Tajfel e Turner (1986) defendem que há um contínuo entre a extrema interpessoalidade e a extrema intergrupalidade, sendo ambos os extremos apenas hipotéticos. Assim, quando nos referimos aqui a essas relações, estamos tratando de pontos no contínuo, ou seja, sempre há uma mistura mais ou menos temperada por ambos os tipos. Na movimentação de Catanduva (SP) aparentemente

havia maior nível de interpessoalidade que na capital. No município do interior há menor número de pessoas vinculadas de forma orgânica a grupos políticos. Assim, ao estabelecer as relações, os estereótipos vinculados a essa esfera são menos ferrenhos. No entanto, as análises dos ativistas catanduvenses correm o risco de se tornarem muito limitadas a apenas a concretude da situação imediata e às características pessoais dos participantes. Marcela tenta escapar a tais limites quando pensa o comportamento do reitor e do diretor a partir dos lugares institucionais que ocupam. Mas, ao mesmo tempo, ela também valoriza a individualidade dos seguranças do *campus* da capital ao querer conversar sobre as condições para entrar no espaço. As experiências da ocupação aparentemente forneceram a Marcela recursos potentes para lidar com situações de conflito.

Em 2016 foram mais de mil instituições de ensino ocupadas contra a PEC 241 por todo o Brasil. Segundo os entrevistados, as duas primeiras ocupações com essa pauta foram dos IFSP de Barretos (SP) e Catanduva (SP). No entanto, o movimento não se espalhou nacionalmente a partir de tais mobilizações. As ocupações tomaram o país apenas a partir da onda de ações iniciada por escolas do Paraná – a primeira sendo na grande Curitiba - em outubro daquele ano. McAdam, Tarrow e Tilly (2002) defendem que a mudança de escala de um movimento social depende de alguns mecanismos: difusão e articulação são os dois iniciais. “A difusão envolve a transferência de informações ao longo de linhas estabelecidas de interação enquanto a articulação implica a ligação de dois ou mais lugares sociais até então desconectados⁷³” (McAdam, Tarrow & Tilly, 2002, p. 333). Podemos hipotetizar que os movimentos do interior paulista, por razões diversas, foram incapazes de gerar a difusão e articulação necessárias para a escalada de manifestações. Provavelmente as redes das quais militantes paulistas participavam, assim como, a sua capacidade de contato com outros atores sociais, não era tão robusta como a dos movimentos que foram mais bem-sucedidos em sua propagação a partir de outubro. Evidentemente a diferença de aproximadamente um mês entre um movimento e outro faz com que outras variáveis ganhem relevância na análise, como mudanças conjunturais, a organização e a motivação dos outros atores políticos que potencialmente poderiam aderir à mobilização. Porém, de qualquer forma nos parece pertinente pensar a capacidade de

⁷³ “Diffusion involves the transfer of information along established lines of interaction while brokerage entails the linking of two or more currently unconnected social sites”

difusão e articulação que movimentos não alocados em capitais possuem e os desdobramentos relacionados a tal capacidade.

4.8. Produção de práxis política multitudinária

A ocupação do IF Catanduva criou um ambiente no qual formas específicas de comportamentos e produções subjetivas foram incentivadas, produzidas, desestimuladas, enfraquecidas ou potencializadas. O contexto criado no IF serviu como circunscritor de possibilidades de ações, pensamentos e sentimentos. Podemos dizer que a ocupação atuou como um instrumento psicossocial. As relações estabelecidas dentro naquele espaço foram capazes de transformar as probabilidades de determinados dramas subjetivos emergirem. Cada jovem militante vivenciou o movimento de forma singular, no entanto entre os militantes entrevistados algumas características comuns puderam ser percebidas: forte identidade coletiva, autonomia, horizontalidade, sentimento de eficácia política, humor, postura ativa, entre outras. Inspirados na linguagem espinosana (Sawaia, 2014; Deleuze, 2002), podemos dizer que foi criado um espaço favorecedor de bons encontros. Abaixo elencamos alguns trechos que ilustram esse espaço.

*Michel: Porque ele [estudante que tentava votar depois do horário previsto no edital] veio falar comigo. Porque primeiro ele chegou lá na faculdade e falou assim: "Cadê o Michel?". E eu falei: "Tô aqui". E nesse momento eu estava dançando (...). Eu estava dançando funk. Ele me tirou do meu funk pra falar merda.
Espertirina: E eu tava cantando...*

*Michel: Minha tia falou assim: "Onde você vai". Eu falei "Barretos". "Por que?"; "É que o campus ocupou"; "Vocês também, bando de baderneiro. Não conseguiram nada e não sei o que lá". Nossa eu dei um discurso de 30 minutos...
Marcela: Tipo: "Eu não consegui nada no meu campus eu vou ocupar o campus alheio mesmo".
Espertirina: Pior que a gente conseguiu no nosso e vai conseguir no deles. Beijo.*

O cotidiano dos estudantes na ocupação era repleto de negociações, conflitos e tensões – como é próprio de um movimento reivindicatório. No entanto, também era permeado por alegria, humor e companheirismo. Michel e Espertirina falam sobre como estavam dançando e cantando até serem interrompidos por um colega insatisfeito. Mesmo em um momento delicado logo após uma difícil votação, os alunos criaram possibilidades de espaços saudáveis. Os jovens de Catanduva (SP) foram após seu movimento apoiar a ocupação da cidade de Barretos (SP). Suas vitórias locais não bastavam, queriam expandir para outros *campi* a possibilidade de também ter

reivindicações atendidas. O processo de ocupação fez emergir um forte sentimento de comum (Sawaia, 2014) não apenas entre os alunos do *campus*, mas em relação a outros estudantes.

Paola destaca como algo extremamente positivo a forma do movimento lidar com diferentes ideias.

E eu acho que o legal, que foi o diferencial, é que a gente não pensava na ideia individual. Por exemplo, eu tinha a minha ideia, o Chaveiro tinha a ideia dele, a Marcela tinha a ideia dela, a Espertirina tinha a ideia dela, e a gente pegava esse conjunto de ideias, via o que era mais importante e colocava isso como o principal, como o objetivo. E eu acho que isso que foi o diferencial, ver o que era mais importante no momento, não ficar com a ideia única de uma pessoa. A gente pegava as diferentes ideias, e dessas diferentes ideias a gente via o que era mais importante para a pauta seguinte, para uma discussão, por exemplo, para uma assembleia. A gente via qual era o nosso objetivo com aquela assembleia: “falar do quê?” Então, a gente decidia isso no dia anterior, sobre o que a gente ia falar, a forma que a gente ia defender aquilo, o porquê a gente tava defendendo aquilo, então, essa era uma decisão em conjunto (...).

O processo de tomada de decisão era marcado pela elaboração conjunta das várias ideias dos participantes. Não há pressão para que todos tenham aderência à posição de uma das pessoas, mas há um trabalho de tentativa de síntese a partir das várias posições apresentadas. Os ocupantes eram capazes de tomar decisões e agir politicamente sem se pautarem em posturas centralizadoras, sem possuírem uma ou um líder específico. As descrições sobre o funcionamento da ocupação remetem em muito à proposta de multidão de Hardt e Negri (2017, p. 292-293):

Quando dizemos que a multidão decide, não queremos dizer que a multidão é um sujeito homogêneo ou unificado. Achamos o termo multidão útil, na verdade, precisamente porque indica uma multiplicidade interna irreduzível (...) o processo político não deve procurar reduzir essa pluralidade de subjetividades em um único sujeito, mas criar mecanismos de articulação que permitam a multidão, em toda a sua multiplicidade, agir politicamente e tomar decisões políticas⁷⁴.

Os relatos mostram que havia espaço para os jovens exercerem suas singularidades, o movimento não os padronizava ou despersonalizava. As funções eram criadas e divididas de acordo com as habilidades e possibilidades de cada um. A grande variedade de atividades também expressa esse respeito à diversidade. Na ocupação do

⁷⁴ “When we say the multitude decides we do not mean to imply that the multitude is a homogeneous or unified subject. We find the term multitude useful, in fact, precisely because it indicates an irreducible internal multiplicity: the political process should not seek to reduce that plurality of subjectivities into a single subject but instead create mechanisms of articulation that allow the multitude, in all its multiplicity, to act politically and make political decisions”.

IF Catanduva ocorreu desde debates sobre o orçamento da instituição até aulas de *yoga*. Como em outras ocupações estudantis, havia um grande protagonismo feminino, negro e de pessoas LGBTQ+. As ideias de multidão (Sawaia, 2014, p.11) - inspirada principalmente em Espinosa, Hardt e Negri – também ajudam a entender a organização dos estudantes.

A multidão não equivale à multidão no sentido lebonniano ou freudiano, de massa sem nenhuma ordem, que age por contágio ou por identificação com um líder. Ela é regida pelo desejo de cada um de autonomia que só é atingida no comum. A multidão é poderosa não porque muitas pessoas se aglutinam, o que implicaria sacrifício pessoal para obter o bem coletivo extrínseco. Ao invés disso, a potência de resistência se baseia precisamente no fato de que as pessoas desejam e agem juntas, formando um conjunto poderoso.

Os entrevistados descrevem e demonstram um sentimento de alegria ao se lembrarem dos momentos da ocupação. Aquele espaço foi por duas semanas uma pequena amostra de um mundo onde as relações podiam ser organizadas de forma diferente, de maneira menos individualista e instrumental.

Pesquisador: A gente não precisa ficar esperando. Por duas semanas é o mundo que a gente quiser aqui, o mundo que a gente sonha.

Marcela: Exatamente. Tá todo mundo "foda-se" assim.

Por duas semanas aqueles estudantes puderam dar um “foda-se” para as formas de organização sociais hegemônicas e suas relações de opressão intrínsecas. Nessas duas semanas produções subjetivas e comportamentos contra hegemônicos puderam vir à tona. O campo de potência gerado pela ocupação favoreceu a emergência de práxis multitudinária naquele espaço. Ainda sobre a alegria presente na fala dos entrevistados, Sawaia (2014, p. 11) destaca o afeto “*hilaritas*” como o predominante da multidão, a qual seria uma orientadora privilegiada da práxis psicossocial de transformação social.

[A multidão] é a concretização do sentimento do comum, um acúmulo de desejo, imaginação, potência e poder, cujo afeto dominante é a “*hilaritas*”. *Hilaritas* é diferente da “infantilização coletiva feliz” (Bove, 2010 p. 50), um imperativo ideológico contemporâneo que aliena a mente dos efeitos das afecções do corpo. Ao contrário, na *hilaritas*, “a afecção de alegria é referida simultaneamente à alma e ao corpo”.

O processo de práxis política criativa e reflexiva desenvolvido pelos jovens durante a ocupação de Catanduva (SP) os envolveu coletiva e individualmente em uma teia de relações que transformou seus comportamentos e subjetividades naquele e em outros contextos. Foram vários os aspectos envolvidos no processo: sociais, cognitivos,

afetivos, políticos, entre outros denomináveis possíveis. Esses aspetos se inter-relacionaram nas três dimensões que abordamos: práxis política; potência de agir, aprendizado/desenvolvimento. Dada a situação específica de ocupação política, a práxis é aqui a dimensão preponderante. Ela permeia constantemente as outras. Em contextos diferentes alguma das outras poderia ser preponderante. Entendemos a práxis política como dimensão primária, pois foram questões relacionadas a ela que fizeram emergir o contexto da ocupação e os potenciais de desenvolvimento também das outras dimensões. A primariedade da dimensão da práxis poderia se modificar ao longo do movimento. Em dado momento, talvez a potência ou o aprendizado dos participantes tenha se tornado mais relevante que o próprio objetivo político inicial.

A partir do referencial que adotamos (Vigotski, 2004), de forma geral nos interessa mais o processo que o produto. No entanto, o entendimento da práxis também passa pelos resultados que tal atividade é capaz de materializar (Sánchez Vazquez, 2007). Assim, faz-se pertinente pensar os resultados provenientes da ocupação. Vários entrevistados ressaltam o fato da PEC, que foi o motor inicial do movimento, ter sido aprovada, assim como a MP do Ensino Médio. As vitórias do movimento estariam relacionadas a pautas locais, no entanto, a docente Mônica questiona tais conquistas. A professora diz que as promessas feitas no fim da ocupação não haviam sido cumpridas e o movimento não foi capaz de fortalecer ou promover espaços de debate democrático, o grêmio estaria pouco ativo e não havia um centro acadêmico. Carlos também relata que os acordos do fim da ocupação não foram cumpridos e atribui parte da responsabilidade disso ao caráter “espontâneo” do movimento, ou seja, os alunos teriam sido incapazes de se manterem organizados e reivindicando suas pautas. Paola também diz que após a ocupação os estudantes não mais se organizaram e que cada um acabou seguindo suas obrigações individuais.

Em nossa última entrevista no IF Catanduva no dia 11/08/17 o refeitório estava a pouco tempo inaugurado e funcionando gratuitamente para os estudantes do ensino médio, no entanto os alunos da graduação não tinham acesso à refeição. Segundo os estudantes, houve de fato uma grande demora para a concretização parcial desse compromisso feito no acordo de desocupação. Michel relata que a ocupação também conseguiu manter as verbas de assistência estudantil – os estudantes evitaram que tais verbas fossem utilizadas para outras finalidades.

No que se refere às conquistas da ocupação, Marcela relata:

Marcela: Acho que o de mais positivo foi nossas conquistas e a nossa relação entre os estudantes assim.

Marcela: Acho que além das coisas materiais, das nossas conquistas assim. É tipo a união. A gente conseguiu mobilizar tipo... Em uma cidade que é extremamente conservadora. Que é muito difícil conseguir alguma coisa.

Marcela reconhece os “ganhos materiais” da ocupação, os quais estariam vinculados aos objetivos finais do movimento. No entanto, também dá grande valor há algo que não estava em sua carta de reivindicações, mas que o processo de luta possibilitou: a união e mobilização entre os estudantes. Os fins e meios não são aqui entendidos separadamente, mas estão entrelaçados e se relacionam dialeticamente – como relação recíproca. A forte mobilização que era apenas um meio para o movimento, tornou-se um fim em si mesma e produziu outros objetivos, como o apoio à ocupação de Barretos (SP).

Mesmo os estudantes que se posicionaram contrários à ocupação avaliaram a mobilização como um momento de desenvolvimento dos estudantes. CF diz que o fato de os alunos terem parado para pensar na situação do IFSP e debatido sobre possíveis soluções para a crise foi de grande importância para o desenvolvimento da criticidade. Também João diz que a ocupação formou uma consciência democrática entre os alunos, os quais se informavam, debatiam e se tornavam mais críticos. O aluno diz ainda que aqueles que possuíam posições mais extremadas foram capazes de repensar seus atos e adotarem posturas mais dialógicas. O professor Carlos destaca o quanto a luta é pedagógica. O também professor Natanael diz que a ocupação foi um divisor de águas no que se refere à mobilização coletiva dos estudantes e defende que houve um ganho de maturidade para o movimento estudantil, servidores e para o *campus* em geral.

A práxis política dos estudantes que ocuparam o IF Catanduva teve resultados de ordens diversas. Há críticas aos limites das vitórias, no entanto, se reconhece avanços “materiais” – refeitório, assistência estudantil – e avanços no campo da maturidade e das relações dos membros da comunidade acadêmica. Como outras lutas com características multitudinárias (Negri & Hardt, 2014; Castells, 2013), a ocupação, mesmo não alcançando plenamente seus objetivos, foi capaz de não se restringir às suas pautas formalizadas. O movimento criou espaços de aumento de potência de agir e de aprendizado e desenvolvimento. A ocupação produziu sujeitos políticos potentes; relações e subjetividades democráticas e democratizantes foram forjadas durante a

práxis política dos jovens. Abordaremos nos tópicos seguintes desta análise tais processos de aumento de potência de agir e aprendizado/desenvolvimento.

Enfim, encerra-se esse tópico com uma fala de Marcela diante da provocação de um estudante contrário a ocupação:

Marcela: Me falaram isso esses dias: "Ah eu tenho que repor aula só por causa da Marcela". Eu falei: "Ocupação! Ah, então ano que vem quando você tiver comendo no refeitório você fala que é por causa da Marcela também".

5. POTÊNCIA DE AGIR

Espertirina: Eu ria, mano. Eu ria... Enquanto eu não chorava, eu tava rindo (risos de todos).

Abordaremos a seguir processos envolvendo a potência de agir dos jovens ocupantes. Assim, neste capítulo teremos como foco a análise de vivências que resultaram em diminuição ou aumento da potência de corpos afetarem e serem afetados, bem como na potência de mentes pensarem e entenderem. Segundo Souza e Sawaia (2016), o aumento de potência leva à passagem da passividade à atividade e a sua diminuição, ao contrário, produz servidão.

Entendemos que a dimensão potência de agir agrega um caráter ético-político aos processos de saúde e doença que os participantes vivenciaram durante os movimentos de ocupação. Dejours (1986) tece críticas à definição internacional que postula saúde como estado de conforto, de bem-estar físico, mental e social. Segundo o autor, primeiramente tal estado de conforto e bem-estar é impossível de definir com precisão. E, em segundo lugar, não existiria um perfeito e completo estado de bem-estar. O pensador francês defende a saúde em seu caráter singular e processual, para ele “a saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social” (Dejours, 1986, p.4). Também apoiada em uma definição ampliada de saúde, Sawaia (1995, p. 157) escreve que “promover a saúde equivale a condenar todas as formas de conduta que violentam o corpo, o sentimento e a razão humana, gerando, conseqüentemente, a servidão e a heteronomia”.

Inspirados nas definições de Dejours (1986) e, principalmente, Sawaia (1995), apresentaremos abaixo momentos considerados maus encontros, pois resultaram em diminuição de potência de agir, produção de afetos tristes e adoecimento. A seguir, abordaremos momentos e situações que foram capazes de promover potência, ou seja, bons encontros produtores de afetos alegres e saúde.

5.1. Adoecimentos e diminuição de potência de agir

São vários os relatos de estudantes que estiveram em ocupações sobre dificuldades relacionadas à alimentação, manutenção dos espaços, agressões e ameaças, assim como sobre a grande carga de estresse e o esgotamento emocional relacionados

aos movimentos (Campos, Medeiro & Ribeiro, 2016; Catini & Mello, 2016; Januário, Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016). Os entrevistados também falam sobre tais dificuldades. Algumas falas abordam ataques e ameaças de grande agressividade:

Carolina: Ai teve dois atos. Eu fui no segundo. Foi muito repressivo. MUITO repressivo mesmo. Então acho que foi por isso que a galera tomou força, sabe? Porque meu você não tem experiência em política, você não tem experiência de militância, você vai pra rua protestar algo justo, o cara chega e taca uma bomba em você. Você fica putão, sabe?

Carolina: Ai a gente fez um cordão e começou puxar vários gritos assim: "Resistir e Ocupar!"; "Ocupar e Resistir! Ocupar e Resistir". Ai eles ficaram furiosos. Teve pai que chegou agredir um menino.

Carolina: A gente queria fazer roda de conversa, exibição de filme[abertos à comunidade], essa coisas, sabe? E que não acontecia porque a gente tava com medo... Eles [pessoas contrárias à ocupação] criaram um grupo no Facebook e a gente tirou vários "prints" de tipo eles sendo muito agressivos. Tipo: "Ah vou entrar naquela escola e vou estuprar as meninas", sabe? Umas coisas muito agressivas...

Nos trechos acima, Carolina fala sobre a violência física e as ameaças sofridas durante o movimento estudantil de 2015. Segundo a entrevistada, houve violência policial durante o ato em que participou, mas também ocorreu a agressão de um menino por um pai de aluno e ameaças muito sérias entre os próprios estudantes. A entrevistada diz que, devido às ameaças, predominou um clima de medo durante os primeiros dias de ocupação, a ponto de serem evitadas atividades abertas à comunidade durante esse período. No entanto, os ataques não são apenas fontes de desmobilização, Carolina hipotetiza que o excesso de força policial empregada durante a manifestação fortaleceu a luta dos estudantes. Também na ocupação de Barretos (SP) há relatos de ameaças e fortes ofensas:

Pedro: Na minha opinião [o mais difícil] foi as ameaças porque a oposição tava muito extremista, radical. E chegaram a fazer ameaças muito fudas (...). Tipo: a gente vai pular e tirar vocês na pancada.

José: [a mãe de um aluno] Até me xingou de uma forma meio racista... Então é uma mulher assim que não tem argumento, entendeu?

Pedro fala sobre as ameaças advindas dos próprios estudantes e José relata uma ofensa racista proferida por uma mãe de aluno. Os estudantes do IF de Barretos também descrevem o medo que possuíam de que alunos contrários à ocupação entrassem na instituição durante a noite e os agredissem fisicamente. Ao contrário de experiências relatadas da capital, em Barretos (SP) os policiais militares assumiram, segundo os

estudantes, uma postura de cooperação para com os membros do movimento. Os entrevistados falam sobre orientações de proteção advindas da PM e dizem que um soldado da polícia tocou violão com eles durante a ocupação.

No que se refere à alimentação, agressões físicas e manutenção dos espaços, a ocupação do IF Catanduva não teve grandes problemas. Houve uma boa quantidade de doações e, depois do conflito com um servidor, a cozinha da instituição foi liberada para os alunos. Também não houve nenhum confronto com a polícia ou seguranças da instituição. No entanto, há várias queixas envolvendo estresse e esgotamento emocional:

Michel: A gente tá contando as partes boas e (??). A gente vai contar as partes ruins que foi o nosso emocional também.

Michel: Cada assembleia que a gente fez durava tipo quatro ou cinco horas e era um desgaste tooootaaal pra gente que tipo... Gente olhando feio pra gente.

Marcela: Ainda servidores que maltratavam alunos.

Michel: Além de olhar feio, eles botavam uma pressão na gente. Tinha professor que até chamava a gente de criminoso.

Esperitina: (...) Uma pressão psicológica...

Michel: Falavam que ia ter BO. Que iam denunciar a gente. A gente tava super pressionados (...)

Os estudantes falam, em mais de uma oportunidade, do quão as assembleias eram desgastantes, em especial aquelas realizadas junto aos funcionários da instituição. Inclusive em um dado momento começam a apresentar resistências para participar de tais espaços:

Michel: E eu assim totalmente desmobilizado.

Marcela: Eu nem queria participar [da assembleia]

Esperitina: Então, eu também não queria participar (...) porque tipo a gente tava desgastado.

Esperitina: Ninguém queria ir [na assembleia]. Eu não queria ir porque eu não aguentava mais. Já fazia uns dez dias de ocupação. E eu tava tipo: "Meu não dá, não dá". Ai a gente não queria entrar porque ninguém aguentava mais.

A fala de Michel sobre estar “desmobilizado” evidencia a íntima relação entre o desgaste emocional e a práxis política. Os estudantes relatam o quanto às discussões nas assembleias eram extremamente estressantes, o quão eram pressionados e hostilizados por professores e funcionários nesses espaços. A lógica institucional ali presente - que impõe uma evidente diferença hierárquica entre docentes e discentes (Lane, 2004) - intensifica ainda mais a pressão sofrida pelos alunos. Algumas das situações poderiam

ser caracterizadas como assédio moral. Os estudantes sabem que as hostilizações sofridas na assembleia podem se reverter em perseguições em sala ou em outros espaços da instituição. Alunos de diferentes ocupações relatam conflitos com servidores:

Nino: Agora dos pontos negativos, eu acho que foi mesmo o desgaste e sei lá, o enfrentamento contínuo com o diretor da escola (...) o desgaste psicológico que muita gente sofreu lá, que de alguma forma pode influenciar aí na vida das pessoas. (...) porque, assim, foram duas semanas de ataques cotidianos que causaram uma instabilidade psicológica, instabilidade emocional. (...) eu acho até que esse desgaste psicológico pode de alguma forma refletir negativamente na vida e nas atitudes dessas pessoas, eu acho que é isso.

Espertirina: Mas as consequências acontecem até hoje. Eu sei que tem professor que olha torto. Eu sei que tem professor que não gosta da minha presença em determinados espaços. Mas eu tô cagando e andando, é óbvio.

O relato de Nino traz como o enfrentamento com o diretor da escola gerou um enorme desgaste aos estudantes. O entrevistado diz que os ataques cotidianos sofridos provavelmente tiveram efeitos prolongados na saúde de alguns participantes – inclusive ele. Espertirina fala que até na época da entrevista (2018), ela ainda sentia os efeitos da ocupação em sua relação com alguns professores. Segundo os estudantes de Catanduva (SP), Espertirina teve especiais dificuldades com seus professores e colega durante e após a ocupação. Isso se deu, de acordo com eles, pois em seu curso - Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) – a maioria dos discentes e docentes eram contrários à ocupação. Ainda assim, Espertirina mantém uma atitude não de arrependimento ou submissão, mas de enfrentamento diante das atitudes dos docentes.

Porém, como já citado, não é apenas dos funcionários e gestores das instituições que se originam os conflitos vinculados à ocupação. Há vários ataques entre os próprios estudantes, especialmente entre os ocupantes e os contrários ao movimento:

Michel: Aí teve a parte deles irritando a gente fazendo apologia a nazismo, toda essa perseguição aí. Tipo, ficar em grupinho diminuindo as pessoas, principalmente as minas, diminuindo as meninas, sabe? E eu ficava "Pra que isso", sabe? Os caras que eram tão de bem, assim, fazendo esse tipo de coisa.

Eduardo: Tensão pra caralho. Você não tem ideia do pessoal da noite metendo o pau na gente, professor também. Às vezes aluno chegava aqui, e que não era a favor da ocupação, chegava aqui só pra causar um pouquinho de discórdia.

Amélia: tipo assim, ninguém gosta de ser xingado, maltratado, humilhado, mas assim, a gente respeita, mas tenta passar por cima disso, tentando fazer coisas boas para essa pessoa... Tipo, ela fala mal de você, você tenta melhorar para que essa pessoa não tenha mais argumentos para falar mal de você. Isso foi péssimo, a gente encontrar pessoas contra a gente. A gente fazendo o maior bem, a gente não estava querendo que

não tenha aula, a gente estava lutando pelo campus, pela comunidade, por todo mundo. Eu acho que eles deviam ter apoiado, não precisava vir aqui e participar, só respeitar. Isso foi muito ruim.

Os estudantes relatam como durante a ocupação houve um intenso conflito entre as diferentes posições políticas existentes no IF Catanduva. Michel fala sobre “memes” criados por opositores para irritar e perseguir os alunos. Ele destaca apologias ao nazismo e ao porte de armas para matar “esquerdopata”, além de outras ofensas aos participantes do movimento. Pessoas que antes eram “tão de bem” mostram-se intolerantes e capazes de ofender fortemente aquelas do grupo político oposto. Importante lembrar-se da existência também de falas agressivas e “memes” advindos dos ocupantes que tiveram como alvo os membros do “MD”. Amélia fala sobre como foi difícil ser hostilizada e sua busca por superar as agressões “tentando fazer coisas boas para essas pessoas”. Para ela a luta era por todas e todos, pela comunidade como um todo, assim a estudante tem dificuldades de entender a razão dos ataques e desrespeitos perpetrados pelos opositores. Mesmo após a ocupação, os conflitos permanecem:

Eduardo: "Não, vocês são tudo comunista, são tudo vagabundo, vai trabalhar!" (...). "Ô Michel, olha aqui, procura um desse!". Sabe o que era? Uma carteira de trabalho. Chamando o Michel de vagabundo assim, porque ele tava com a camisa do MST só.

Paola: Muitos demoraram seis meses para vir conversar comigo, ou eu ir conversar com a pessoa, porque tinha essa questão de ter amizade e depois da ocupação... Durante a ocupação, essa amizade acabar por posicionamentos diferentes e depois de um determinado tempo você voltar a questionar sobre e você virar e falar com a pessoa (...). “A gente tem posicionamentos diferentes, só que isso não interfere na relação que a gente tem”. E a gente viu o quanto isso interferiu durante um certo tempo, porque demorou seis meses depois para a gente tentar ter uma relação de novo com a pessoa. Chaveiro: A ocupação teve muito disso, relacionamentos feitos e desfeitos.

Michel é hostilizado após a ocupação por vestir uma camiseta do MST. Eduardo relata sorrindo que o que foi mostrado era uma foto de uma carteira de trabalho, pois o estudante ofensor não possuía uma carteira real. Paola fala sobre as dificuldades de reaproximação com antigos amigos depois dos conflitos que emergiram durante o movimento. Pessoas que eram colegas e até amigos até pouco tempo convertem-se em membros de grupos opostos e mutuamente hostis. Podemos evidenciar a partir dos relatos, um vigoroso processo de polarização (McAdam, Tarrow & Tilly, 2002). As identidades sociais (Tajfel & Turner, 1986) criadas durante o movimento foram responsáveis por divisões e conflitos diversos entre os estudantes – inclusive perdurados

após a ocupação. No entanto, como é citado por Chaveiro, também promoveram novos laços e relações de saúde como veremos em breve.

Os principais conflitos durante as ocupações ocorreram entre opositores políticos, no entanto houve também tensões entre os próprios ocupantes:

Zezinho: Eu mesmo quase sai na faca com esse aqui... (risos de Zezinho e eu)

José: Ai o que que a gente fazia? A gente chegava... Tinha a salinha da conversa (risos de todos)

(...)

José: O maior tema é a falta de conhecimento porque o pessoal ainda tava se informando um pouco melhor. Ai tinha briga por causa disso. Igual tinha rifa [briga] por causa de sexualidade, tinha rifa por causa de opinião sobre a PEC...

Pedro: Cada um tem seu grupo tal. Era difícil um pouco assim de se lidar com o diferente, entendeu?

Os entrevistados de Barretos (SP) falam sobre como havia conflitos entre eles mesmos durante a ocupação. A falta de conhecimento e a dificuldade de lidar com a diferença são colocadas como grandes causas dessas tensões. Os estudantes criam algumas estratégias para gerir esses conflitos. As pessoas que brigam em determinados espaços são banidos daquele local por algum tempo (ex. ficam proibidos de entrar na cozinha). Além disso, há também a “salinha da conversa” onde os alunos ocupantes deveriam ir para resolver os conflitos entre eles.

Alguns entrevistados abordam a relação com suas famílias durante o processo de ocupação. Nino se destaca ao falar sobre o momento em que a diretora liga para sua mãe, pois a gestora sabia que a ocupação possuía o “dedo do Nino”:

Nino: [um professor disse:] “A Diretora da escola ligou para a sua mãe e na delegacia para registrar um boletim de ocorrência contra o professor” (...) e aí na hora a minha pressão caiu, porque é assim, “é contra todas as autoridades, menos mi madre” (...). Aí eu falei, “Não acredito. Não sei o quê que eu vou fazer da vida, não sei, não sei”, e aí eu não liguei pra ela, não conversei com ela e aí eu fiquei o dia inteiro apreensivo. E aí chegou a noite, e chegou umas amigas minhas, assim, da USP, do Coletivo Negro e da Najurp e eu expliquei para elas a situação. Aí elas foram na minha casa explicar para minha mãe a situação. Isso, elas que foram eu não fui. Fiquei na ocupação, e aí elas foram, disseram que era legítimo e pá e tal. Baixaram a bola só pra depois eu aparecer lá.

Após o momento inicial de extrema tensão, Nino é auxiliado por companheiros de militância que se propõem a ir conversar com sua mãe. É evidente como o entrevistado é afetado pela notícia de que a diretora entrou em contato com sua família. Segundo Nino, depois de conversar com seus amigos e alguns professores, sua mãe foi “amolecendo”. Entre as entrevistas realizadas para a produção deste trabalho, não

encontramos depoimentos pessoais nos quais a família mantivesse oposição sistemática ao posicionamento político da filha ou filho. No entanto, há relatos sobre pessoas que não puderam participar dos movimentos, pois suas famílias não permitiam. Essa é uma condição tipicamente vinculada à questão etária que circunscreve a ação política dos estudantes.

Os jovens falam com frequência sobre a falta de sono e o cansaço físico aos quais eles eram submetidos:

Fernando: Eu achava que a minha rotina era pesada quando eu chegava aqui às 8h da manhã pra ir embora às 16h. Eu chegava aqui às 7h e ia embora às 11h da noite na ocupação, velho.

Isaac: Porque varrer um pátio às vezes, lavar às vezes trinta canecas que o pessoal deixa jogada na escola, pelo parque da escola, é embaçado. Foi o mês mais cansativo da minha vida. (risadas de todos). A galera falava "É tudo vagabundo esses meninos aí dentro". "Vagabundo? Vem ver como que é". Porque era difícil mesmo, era uma coisa muito cansativa. Você dormir... A galera ia embora quase meia noite, e a galera chegava às 6h da manhã. Tinha que dormir 0h para acordar às 6h para abrir o portão para a galera das 6h.

Nino: Era desgastante, sim, as primeiras quarenta e oito horas principalmente, porque eu não dormi, parecia uma eternidade, sabe? Parecia que tinha durado um ano aquilo.

Os estudantes do IF Catanduva também abordam o cansaço físico sentido durante a ocupação:

Marcela: Eles [professores] olhavam com cara de dó pra gente.

Esperitina: Tipo: "vai dormir". Eu falava: "Não dá! Não consigo. Não tenho tempo. Não tem como..."

(...)

Michel: Tinha dia que a gente dormia duas horas. Tinha dia que a gente não dormia. Eu fiquei 24h sem dormir.

Marcela: Eu nem deitava...

(...)

Esperitina: Eu acho que fiquei mais de 30 horas sem dormir. O pessoal da segurança dava dó, mano. Porque eles não dormiam.

Eduardo: Eu fiquei quase todos os dias aqui. Dormindo, apanhando de todos os lados e com sono pra caramba...

Eduardo: Aí pra fazer a programação, nossa era um inferno (risos de Eduardo) porque ficava até 1h da manhã, 2h da manhã e a gente acordado no outro dia as 5h30 já. E todo dia era assim.

Chaveiro: Às vezes o cansaço físico e mental também não me permitia [participar de brincadeiras] (...). Eu descansava durante o dia. Qualquer canto que me encostava era um cochilo

Michel: Afetou muito o nosso psicológico, teve um desgaste físico e mental a todo momento.

Os trechos evidenciam que, além das tensões e conflitos, os ocupantes estavam expostos a situações que produziam grande desgaste físico. Os relatos sobre falta de horas de sono são recorrentes. Alguns contam sobre momentos em que tentavam dar uma “escapadinha” das ocupações para poder descansar por algumas horas em suas casas. O desgaste durante o movimento era tamanho que alguns dos entrevistados do IF Catanduva chegaram a dizer que estavam de certa forma felizes com a suposta derrota em uma assembleia e o fim da ocupação:

Marcela: A gente falava assim: "Ah vamo desocupar feliz. Já tô cansada mesmo, não aguento mais".

Mesmo dizendo que “não aguentavam mais” a reação diante da vitória da continuidade da ocupação foi de gritos e pulos de alegria. Logo após o resultado das votações, dois estudantes contrários à ocupação exigiram votar mesmo estando fora do horário previsto:

Michel: Ele começou a me atacar [porque queria votar após o encerramento do horário]. Só que eu não consigo ficar com raiva quando as pessoas me atacam. Eu sou muito calmo...

Esperitirina: Ai ele chamou quem? Eu, a rainha da raiva (risos de Esperitirina).

Esperitirina: Acho que depende do psicológico de cada um sabe? (...) Eu... Como eu disse, eu já tenho... problemas. Então, acho que é mais difícil.

A transcrição demonstra como cada um dos jovens vivencia de forma particular determinado momento. Enquanto Michel diz se manter calmo, Esperitirina se enfurece diante dos ataques. A jovem avalia que depende de cada um a maneira como vai lidar com uma situação específica. Por ela reconhecer-se, em suas palavras, com “problemas psicológicos”, entende que sua tolerância a pressões pode ser menor que a dos colegas. As situações e ambientes objetivos não atuam diretamente sobre o comportamento dos sujeitos, mas se manifestam como vivências singulares a partir da relação com a subjetividade de cada um deles (Vigotski, 2010). A vivência não se configura a partir de “problemas” psicológicos como a entrevistada coloca, mas por meio dos dramas subjetivos específicos de cada sujeito.

Características pessoais e características do ambiente de protesto produzem o que Leeuwen, Stekelenburg e Klandermans (2015, p. 45) denominam como atmosfera de protesto percebida. Os autores definem “‘atmosfera de protesto percebida’ como o

estado afetivo que o ambiente de protesto induz”⁷⁵. As percepções individuais de tais atmosferas divergem em uma dimensão de prazer – desprazer, ou seja, o ambiente no qual a ação política se dá pode ser percebido como mais ou menos prazeroso. A elaboração teórica de Leeuwen, Stekelenburg e Klandermans (2015) se refere a protestos de rua, no entanto, consideramos que o conceito pode ser útil para o contexto das ocupações.

A partir das concepções de vivência (Vigotski, 2010) e situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 2000), entendemos que a percepção da atmosfera de protesto é o resultado da interação entre as características dos sujeitos envolvidos e os elementos objetivos presentes no ambiente. Como verificamos no trecho acima, Michel e Espertirina lidam de forma diversa com uma mesma situação. Enquanto Michel aparentemente encara o conflito como ridículo e mantém a calma diante dele, Espertirina o encarava como agressivamente ofensivo e sente raiva. Apesar da singularidade de cada sujeito na percepção da atmosfera de protesto, algumas situações eliciam reações muito parecidas em várias pessoas. Nos relatos sobre as ameaças que ocorreram na ETEC PJ e no IF Barretos, o clima de medo e tensão aparentemente era disseminado entre vários dos participantes. Assim, o entendimento do “clima emocional” de determinada situação deve estar atento às particularidades do meio e também dos sujeitos ali inseridos.

A junção do desgaste físico e psíquico levou em mais de uma ocasião alguns dos jovens a “dar uma surtada”. Sutar aqui se refere a reações emocionais intensas como choro, grito ou isolamento. Nino relata sobre tais situações:

Nino: Mas antes de eu chegar e falar assim, até chegar o ponto de eu explodir foi muita coisa, muita muita coisa. E aí eu falava e já eram 48h sem dormir e foi quando eu explodi e fui para a casa. Aí eu fiquei um dia em casa e voltei no outro dia, já calmo, respirando. Aí eu fui conversar com todo mundo, pedir desculpa, porque foi realmente eu explodi, tipo : “Porra, gente!”.

Nino: Mas, sim, teve gente que foi fazer acompanhamento psicológico, outras pessoas que continuaram a ter crise de ansiedade, por imaginar que a diretoria tá na casa, mas houve sim. Hoje, talvez nem tanto, porque a galera já conseguiu superar, mas num momento pós-ocupação houve sim. Houve esse desgaste emocional nas pessoas a ponto de quase surtarem, entendeu? Lá dentro e aqui mesmo, fora.

Marcela sintetiza grande parte das tensões vividas pelos ocupantes de Catanduva (SP) no trecho abaixo.

⁷⁵ “‘perceived protest atmosphere’ as the affective state that the protest environment induces”

Marcela: Vira e mexe tava alguém lá chorando no banheiro: "Gente, não aguento mais!". Porque era uma... O povo fala: "Ai porque esses vagabundos tão aí e não querem aula". Eu falo: "Porra". As pessoas não vêm, sabe? É muito tenso. É uma coisa que os alunos que tão contra faz uma pressão tremenda. Professores... Principalmente quem tava na área dos professores que eram contra assim. Professores contra. Direção assim. E vinha bomba de todo lado (...). E ainda gente falando que a gente não tava fazendo nada, sabe? A gente tinha que virar a noite fazendo programação pra todo mundo. Quem tava nas comissões se fodia muito.

Esptirina fala que em determinado momento ela “surto” e foi ao banheiro para chorar. Nesse momento Michel e Marcela foram em seu auxílio:

Esptirina: Te uns momentos assim que eu dei... Eu tive um surto. Teve uma assembleia que eu lembro que eu saí chorando porque foi muito pesada. Ter que falar com professores falando coisas absurdas. Enfim...

Esptirina: Porque eu era do noturno e eles vinham falar comigo. Então tipo assim, toda a pressão do pessoal da noite caía em cima de mim. E eles ficavam sempre me pressionando e teve um dia que aconteceu um episódio com o pessoal da minha classe que eles foram hiper escrotos comigo. Fizeram um terror psicológico absurdo e já tava há oito dias ocupando, né? Tipo a pressão estava enorme. E no dia anterior tinha tido a primeira assembleia eu acho, não sei. E foi a pior de todas as assembleias com os servidores. Eu tava tipo muito desgastada aí eu dei um surto lá (...). Eram cinco horas de terror psicológico com os servidores e depois mais tipo pressão psicológica com aluno. Aí eu dei um surto de leve lá e fiquei chorando [no banheiro]. Ai a Marcela me achou...

Michel: Ai eu entrei no banheiro lá e disse assim: "Olha, levanta a cabeça princesa" (risos de Esptirina). Ai comecei a falar várias cotas lá pra ela. Ai ela se acalmou.

Diante do “surto” vivenciado por Esptirina, Marcela e Michel vão ao seu encontro e lhe proporcionam o suporte necessário para que ela possa se acalmar. Veremos ainda neste capítulo a importância do grupo e da criação de identidades sociais na promoção de saúde em movimentos coletivos. Mas não foi só Esptirina que teve momentos de crise durante a ocupação:

Michel: Me dava muito mais nos nervos a parte da Direção, de alguns professores que não concordavam com o movimento e tudo mais, eu ficava com raiva, mas eu não... externalizava, era tudo interno. Aí tinha dia que eu explodia de dor de cabeça que eu explodia para chorar, porque eu não aguentava ficar segurando, sabe?

Michel: Foi a Esptirina que chegou a chorar, a Marcela chegou a chorar, a Antonia chegou a chorar. Mas tinha os momentos que eu ficava, assim, totalmente depressivo, sabe? Eu já tenho caso de depressão, e eu ficava assim, "Putá! Voltou essa desgraça na minha vida". Então, era foda.

Podemos caracterizar o sofrimento ao qual esses jovens estavam expostos como ético-político (Sawaia, 2001). Eles são atacados, hostilizados e humilhados por razão do

lugar social que ocupam, mais especificamente pela posição e práxis política contra hegemônicas que desempenham naquele contexto. Mesmo que tivessem apoio de muitos em suas instituições, ainda há um discurso muito difundido no senso comum que caracteriza participantes de movimentos sociais como vagabundos, baderneiros e criminosos. Uma entrevistada conta de uma situação na qual foram chamados de “terroristas” por pessoas do Instituto de Catanduva e como isso foi extremamente difícil para ela. Nas entrevistas, evidencia-se como os jovens ficam despotencializados – física e mentalmente – por razão dos conflitos e tensões que permeavam as ocupações. Alguns choram, alguns ficam “desmobilizados”, alguns ficam “putos”, outros precisam ir para a casa, outros ainda torcem para que a ocupação acabe. Os relatos abordam processos de adoecimento e redução de potência de agir presentes nos movimentos. São vários os afetos tristes (Chauí, 2011) suscitados por tais situações: tristeza, medo, frustração, vergonha, ódio.

No entanto, mesmo diante de cenários produtores de maus encontros diversos, os estudantes continuaram sua luta e produziram possibilidades de enfrentamento político e afetivo. O relato de Lucas sobre os atos em que ele participou em 2015 ilustra a postura dos jovens.

Lucas: E a gente foi apanhando... A gente apanhava e voltava, e ficava assim: apanhava, voltava, apanhava e voltava. E a gente foi evoluindo, foi ganhando mais coragem.

5.2. A necessidade de lutar

Carolina relata um caso de violência policial vivenciado por ela durante um ato de rua.

Carolina: E aí tinha um policial bem grande assim e ele tipo empurrou a menina. Uma menina da nossa estatura. E a Joana tava conversando com essa menina na hora. Aí a Joana ficou desesperada e ela foi pra cima do policial. E eu fui atrás da Joana. E esse foi o meu segundo ato da vida assim. Eu fui atrás da Joana e ela começou a chorar muito e aí eu também comecei a chorar. Aí a gente se abraçou e tipo atrás tava a cena assim, sabe? Da polícia, e as pessoas correndo, e agredindo jornalista. Eu falei: "Mano, vou lutar pelo resto da minha vida", sabe?

A cena descrita por Carolina é perturbadora. No entanto, em seu desfecho, a estudante demonstra como emerge de tal cenário devastador sua força para lutar. O choque moral produzido pela situação motiva Carolina a se engajar ainda mais no

movimento social. James (2011) define choque moral⁷⁶ como um forte sentimento proveniente de eventos ou informações que demonstram ao sujeito que o mundo não é como ele esperava, tal choque pode acarretar articulação ou reavaliação de princípios morais. Ainda segundo James (2011), a repressão violenta de atos pacíficos são frequentemente fontes de choques morais, os quais podem potencializar a participação e o engajamento no protesto. A violência sofrida por Carolina corresponde a uma escala que estava fora das expectativas da jovem. Ela não esperava que a Política Militar pudesse ser tão truculenta com um protesto pacífico de estudantes em defesa de suas escolas. No entanto, os ataques policiais não fazem com que Carolina desista, ao contrário, produzem nela forte motivação em continuar na luta.

Diante das situações de desgaste físico e psíquico já abordadas, perguntamos como os estudantes eram capazes de se manter minimamente saudáveis, quais eram os momentos de saúde nas ocupações. Uma das entrevistadas diz que não havia tais momentos, mas que continuavam lá pela força de seus ideais:

Espertirina: Não tinha (risos de Espertirina), zero saúde. Era mesmo o máximo de acreditar nos nossos ideais e deixar mesmo de lado.

Espertirina: Então eu pensava: "o que a gente tá fazendo é certo. Independente de tudo que a gente tá passando, a gente precisa fazer alguma coisa. É um desgaste muito grande a gente sair da nossa casa pra vir dormir no chão frio e passar por esse tanto de desaforo que a gente tá passando, mas precisa ser feito. Tem gente que não vai fazer. Tem gente que não vai se submeter a essa situação. Mas a gente tá aqui junto e a gente tá fazendo e é o que tem que ser feito".

Eduardo: "Tem que continuar. Tamo fodidos de cansado...", mas o sentimento de continuar era assim muito maior, muito maior".

O sofrimento ético-político abordado é absolutamente atrelado à práxis política dos estudantes. Eles são expostos a isso devido à luta que insistem em manter e aos ideais que insistem em defender. Podemos identificar um significativo processo de resiliência entre os ocupantes. A resiliência é abordada aqui não como característica ou atributo individual, mas sim como processo (Infante, 2005). Segundo Rutter (1991, como citado em Infante, 1997, p. 10) resiliência será entendida:

Como uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais.

⁷⁶ “Moral shock”

Mesmo diante da adversidade, os jovens são capazes de saírem fortalecidos de situações de conflito e tensão. Esse fortalecimento se expressa na manutenção da saúde física e mental dos ocupantes, mas também possui seu caráter político expresso na motivação em permanecer na luta. A adaptação positiva dos alunos se relaciona certamente a características individuais, mas principalmente está atrelada à forma como os ambientes das ocupações são organizados. Nas ocupações havia, como veremos adiante, espaços e momentos promotores de processos de resiliência. Fernando dá algumas pistas sobre possibilidades de promoção de saúde e destaca a importância dos cuidados mútuos nesse processo.

Fernando: Então, era importante a gente se cuidar dentro do movimento, porque a única coisa que temos dentro do movimento somos nós mesmos, então, se a gente não cuida de nós mesmos a gente não cuida do movimento. Então, por exemplo, a galera que dormiu uma semana lá a gente falava "Poxa, você já tá aqui faz tempo, você varreu a escola inteira, sabe? Fez tudo! Vai um pouco para casa, dorme", "Ah, não quer sair da ocupação? Beleza! Vai lá naquela sala ler um livro, relaxa". É muito cansativo porque exige muito embate direto ao Estado

As pessoas que se encontravam em posições de referência dentro das ocupações acabavam por vivenciar algumas situações de desgaste específicas. José fala sobre isso.

José: Ai você fica meio assim, entendeu? É isso mesmo? É isso mesmo? Aí tem os problemas, os conflitos dentro da ocupação, entendeu? Problemas de amor, problemas de dormir, problemas de vigia...

Marina: Ai a (?) falou pra ele: "E se você desistir?" Porque, cara, na ocupação ele era o topo. Ele era o que mantinha a gente. Então se ele desistisse (...) desmanchava tudo. Então a gente tinha que reerguer ele. Tentar colocar na cabeça dele que ele conseguia.

José: Porque é mó tenso...

Ocupantes do IF Catanduva falam sobre como sentiam a necessidade de serem fortes para poder motivar os colegas.

Marcela: E aí se a gente ficasse pra baixo chorando, as pessoas iam olhar e ia virar pra mim e ia falar: "Como assim?"

Michel: Tipo assim: "Ah, por que a gente tá fazendo isso? Vamos desocupar e não sei o que lá..."

Marcela: É. E tem uma luta, cara.

Esperitirina: Teve um dia que eu acordei como se eu tivesse um caco.

Michel: Sim. A gente tava um caco todos os dias, mas a gente se fazia de bem todo dia meio que pra motivar o povo, sabe?

Marcela: E as pessoas viam a gente lá que nem um zumbi, sem dormir (??), sabe? Era mais uma motivação pra elas fazerem alguma coisa.

Mesmo defendendo que não havia lideranças no movimento, esses estudantes sentem-se responsáveis por manter o ânimo de seus colegas. As decisões eram tomadas

coletivamente em assembleia ou reuniões abertas, no entanto, um grupo de pessoas se tornou a referência durante o processo. Mais uma vez evidencia-se que o sofrimento ao qual os entrevistados foram expostos e a resistência a ele se vinculam diretamente a sua práxis política naquela situação. Retomando a discussão sobre liderança desenvolvida no capítulo anterior, destacamos a posição de Hardt e Negri (2017, p. XVIII, tradução nossa):

A liderança, então, se ainda tem um papel, deve exercer uma função empreendedora, não dando ordens aos outros ou agindo em seu nome ou mesmo afirmando representá-los, mas como um simples operador de reunião dentro de uma multidão que é auto-organizada e coopera em liberdade e igualdade (...). Empreendedorismo nesse sentido deve ser um agente de felicidade⁷⁷.

Os estudantes que exerciam as funções de liderança não objetivam assumir o papel daqueles que tomam decisões em nome do movimento, mas priorizam agenciar as relações e motivar os outros participantes. São agentes de felicidade no sentido em que se esforçam para produzir bons encontros e manter a potência de agir dos colegas elevada, ou seja, buscam gerar afetos alegres.

Espertirina fala sobre a necessidade de continuar lutando mesmo diante das dificuldades e desgastes:

Espertirina: Então assim, às vezes, meu, tava esgotada ali de lidar com pressão psicológica e de aluno babaca e de professor babaca o dia inteiro e ai chegava mais pro fim da noite que era quando a gente tinha um pouco mais de tranquilidade pra fazer umas rodas de conversa, enfim uma coisas que eram um pouco mais tranquilas, eu pensava: "Cara, tá todo mundo aqui se ajudando. A gente tá dando o melhor de si. Todo mundo fazendo o que pode e o que não pode pra tá aqui. Isso tem que continuar!"

Abordaremos a seguir elementos que contribuíram para o aumento de potência de agir e a promoção de saúde dos estudantes durante as ocupações.

5.3. Coletivo como promotor de potência de agir

Os trechos de entrevistas que abordamos acima relatam várias dificuldades, desgastes e conflitos pelos quais os estudantes passaram durante as ocupações. No entanto, durante nossas conversas com os participantes há uma predominância de bom

⁷⁷ “Leadership, then, if it is still to have a role, must exercise an entrepreneurial function, not dictating to others or acting in their name or even claiming to represent them but as a simple operator of assembly within a multitude that is self-organized and cooperates in freedom and equality to produce wealth. Entrepreneurship in this sense must be an agent of happiness”.

humor e muitos falam - evidenciando contradições presentes naquele processo – de como sentem saudades do movimento.

*Marcela: Vou ter história da ocupação pro resto da minha vida. Foi muito engraçado.
Michel: Eu nunca vou esquecer. Vou estar com exatamente 110 anos... (risos de todos).
Vou estar gagá e nunca vou esquecer os negócios da ocupação. Tipo, eu com 102 anos:
"Onde você está, Michel?". "É que a ocupação..." (risos de todos).*

Eduardo: Foi um sentimento gostoso até. Dá muita saudade.

Chaveiro: Isso, o mais negativo é que acabou. Por mim estaria até hoje.

Em um dos grupos focais, quando os jovens foram questionados sobre quais eram os momentos saudáveis em que eles usavam para se manter “minimamente sãos” a resposta imediata foi de que não havia nenhum. Porém, depois de algum tempo, começam a emergir alguns contextos que podemos entender como promotores de saúde e potência de agir.

Marcela: É uma coisa que aproximou muito a gente. Então tinha gente que eu via todo dia e não conversava. No máximo falava um tchauzinho. Mas a gente ficou muito unido.

Michel: Era quase impossível desmobilizar a gente que tá aqui. A gente tava muito unido, muito mesmo.

Esperitina: A gente nunca teve uma briga entre a gente, nunca, nunca, nunca.

Marcela: É... É verdade.

Michel: (...). A única briga que a gente tinha era tipo assim: era pra motivar o outro sabe? Era a única briga que a gente tinha.

Michel fala sobre como era “quase impossível desmobilizar” o grupo dada a forte união entre eles e também relata como eles se motivavam mutuamente. A união e o fortalecimento de vínculos entre os ocupantes é tema de vários outros relatos.

Carolina: E aí foi eu, a Maria, a Antonia e mais umas três pessoas pra fazer o jogral. Ai tipo a gente ficou na frente, a gente viu toda a multidão atrás, sabe? A gente falando e as pessoas falando também. Aquilo foi muito entusiasmante assim.

Carolina relata a quão se encheu de entusiasmo diante da multidão que acompanhava o jogral seu e de suas amigas. Ela se fortalece ao se sentir fazendo parte daquele coletivo. Nino fala da importância de se reconhecer em seus companheiros de luta.

Nino: Mano, e eu acho que é muito disso, de você se ver no outro e o outro se ver em você, e poder trocar experiências, acho que isso foi o mais essencial.

Entrevistados do IF Catanduva destacam a relação estabelecida entre os estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior.

Michel: E a gente teve um apoio enorme do pessoal do Médio, sério. Nossa eles são incríveis! Porque tinha dia que eu não conseguia levantar da cama e era só eles chegarem perto de mim, passava uma energia assim que eu já pulava da cama, assim, eu não precisava nem... Eu tava mal? Tava. Eu pulava direto assim já, sabe? É isso.

Chaveiro: Tem uma menina do Ensino Médio que ela mora em Paraíso, aí ela vinha, tem ônibus escolar que traz ela, e ela chegava aqui todo dia 6h da manhã. Ela podia não vir, mas ela vinha todo dia 6h da manhã para fazer café para a gente que dormia aqui porque ela sabia que a gente ficava acordado até de madrugada para fazer o cronograma. Ela chegava cedo para a gente acordar e o café está pronto.

Amélia: E foi [divertido]. Eu fiz muita amizade, cara eu fiz muita amizade aqui. Galera do superior eu não conversava, agora qualquer um que me perguntar eu converso. Eu me aproximei de muitas pessoas, muita galera, foi muito legal isso. Fazer amizade é muito bom, né?

As distâncias e possíveis hierarquias que separavam os alunos do Ensino Médio e Ensino Superior são enfraquecidas, pois agora todas e todos possuem uma mesma identidade partilhada e dividem os mesmos objetivos e dificuldades. As relações estabelecidas são vistas como “energizantes”, inspiradoras e divertidas. Souza e Sawaia (2016) e Rosa (2017b) defendem que a participação em movimentos sociais possui potencial de promoção de saúde. Não apenas saúde física ou mental, mas também saúde ético-política (Sawaia, 2001), que gera resistência e motivação para os militantes permanecerem em suas lutas.

Entrevistadas de Catanduva (SP) falam sobre a importância da convivência com os pares durante a ocupação.

Amélia: Ah, deixa eu ver [do que sinto mais falta]... Acho que dos papos, de ficar um tempo com eles... Porque a gente começou a conviver bastante, né, ficar o dia inteiro juntos. Das brincadeiras... Foi muito legal, acho que isso. Acho que disso eu sinto mais falta.

Paola: Eu acho, assim, que para mim [o ponto positivo] foi a relação humana, foi a relação que a gente tinha com o próximo. Eu conheci pessoas que eu nunca tinha conhecido aqui no campus, pessoas do Ensino Médio que me veem... Vê você e vem e abraça, quer saber como tá, como você tá. Pessoas que a gente criou um laço, um vínculo, sabe? E pessoas que a gente sabia que a gente podia contar. E isso foi muito legal, porque não foi algo só de ocupação, é algo que ficou, é uma relação bonita que ficou, (...). A pessoa tá ali para ajudar, para ajudar o próximo independente de partido político, de identidade, independente de qualquer coisa. A pessoa só tá ali para ajudar. Ela só quer ajudar de alguma forma. E eu achei isso muito bonito (...). Esse social, esse coletivo, a pessoa querer fazer o melhor ali pelo próximo, sabe, querer ajudar.

Espertirina: Então rolava sim um acolhimento. Os amigos estavam sempre conversando. Paravam pra conversar na medida do possível porque a gente não tinha muito tempo pra fazer isso.

Segundo os relatos, os fortes vínculos que se criaram entre os participantes da ocupação foram uma fonte de possibilidades de aprendizado, práxis política e potência. Amélia diz sentir muita falta da convivência proporcionada pela ocupação. Paola destaca como grande ponto positivo do movimento as relações humanas produzidas. Espertirina cita o acolhimento que ocorria entre os pares. Hopkins e Reicher (2015) argumentam que os movimentos de massa, ao contrário do que muitos teóricos normalmente defendem, podem ter potenciais de promoção de saúde. Esses potenciais são derivados das mudanças cognitivas, relacionais e emocionais que surgem a partir do momento que um grupo de pessoas passa a compartilhar a mesma identidade social. Os entrevistados de Barretos (SP) relatam uma situação em que o coletivo acolheu José.

Zezinho: Ai se reuniu a maioria das pessoas no quarto em volta do José...

Maria: Fez uma rodinha...

José: Tipo chega uma hora que você não sabe se o que você tá fazendo é correto. Qual decisão tomar, se aquela decisão que vai tomar é correta...

(...)

Pedro: Ai fizemos tipo um debate lá em si lá. Fizemos a roda em volta e fomos falando o que que era que o povo achava melhor.

(...)

Marina: Fez uma rodinha em volta dele depois teve abraço coletivo. Foi uma coisa linda... (risos de Marina).

Diante de um momento de especial fragilidade de José em que ele fica em dúvidas sobre a continuidade da ocupação, seus companheiros se mobilizam para acolher e motivar o amigo. As pessoas dizem o que pensam sobre a situação, mas também respondem afetivamente a dificuldade de José realizando um abraço coletivo. Certamente foi um momento de bom encontro entre José e seus pares, o qual proporcionou aumento de potência e promoção de saúde.

Hopkins e Reicher (2015, p. 52, tradução nossa) escrevem:

Um corpo crescente de pesquisas mostra como a identificação social compartilhada em um grupo leva a um maior senso de apoio social dos outros, o que leva a uma maior sensação de que é possível lidar com circunstâncias difíceis o que diminui o estresse, resultando em melhor bem-estar físico e mental. (...) De fato, tal é a escala dessa

evidência de que os psicólogos sociais se referem à construção da identidade compartilhada como a base de uma "cura social"⁷⁸.

O processo de “cura social” evidencia-se quando os estudantes proporcionam ajuda uns aos outros para superarem momentos de dificuldade. A partir da forte identificação social que compartilham, a qual foi elaborada durante o processo de ocupação, essas pessoas sentem-se emocionalmente ligadas, acolhidas e reesponsáveis umas pelas outras.

A percepção é permeada por elementos simbólicos e afetivos dos sujeitos (Vigostki 1997a). Ao compartilhar determinada identificação social com um grupo, a percepção sobre a realidade pode sofrer alterações substanciais. Hopkins e Reicher (2015) mostram como peregrinos não se incomodam com o barulho ensurdecador durante suas longas caminhadas ou orações desde que estejam juntos à multidão com a qual se identificam. Também os entrevistados ressignificam as situações de dificuldade e tensões a partir do grupo ao qual pertencem. Os estudantes são capazes de elaborar, inclusive com humor, situações de forte conflito. Eles têm objetivos comuns e coletivos que lhes são de enorme valia. Isso faz com que seu sofrimento tenha sentido e que sejam motivados a superá-los. Nas palavras de Espertirina e Chaveiro:

Espertirina: É o que eu falei. Nosso ideal se pá ele é tão forte que passa por cima das coisas ruins pra conseguir realizar o que a gente quer, entendeu?

Chaveiro: A ficar de pé isso era o mais motivador: a causa. A não pirar não sei te apontar algo específico. Até porque nunca disse que não pirei (risos de Chaveiro). Mas Netflix ajudou muito, comida também e as amizades, pessoas com as mesmas ideias e objetivos em volta.

Os alunos poderiam ter ideais políticos já antes da ocupação, mas as vivências junto aos seus pares fazem com que sua identidade coletiva (Sandoval & Silva, 2015) se consolide e a disposição em lutar alcance outros níveis. Entrelaçam-se aqui as três dimensões que estamos utilizando como eixos de análise: potência de agir, aprendizado/desenvolvimento e práxis política. A práxis política desses jovens os leva a criar uma situação – ocupação – na qual aprendem a viver juntos e desenvolvem uma identidade coletiva, a qual potencializa sua ação política, mas também favorece a

⁷⁸ “A growing body of research shows how shared social identification in a group leads to an increased sense of social support from others, which leads to a greater sense that one can cope with difficult circumstances which decreases stress, resulting in improved mental and physical well-being (...). Indeed, such is the scale of this evidence that social psychologists refer to building shared identity as the basis of a ‘social cure’”.

resistência a momentos adversos relacionados ao movimento. Tal resistência potencializa as possibilidades de atuar politicamente e criar novos espaços e momentos de aprendizado e desenvolvimento.

Os processos abordados acima são compostos a partir das identidades sociais dos indivíduos. A identidade social (Tajfel & Turner, 1986) deve ser entendida como um componente do drama subjetivo dos sujeitos, ou seja, tal identidade não ocupa um papel fixo e imutável na organização da subjetividade. A identidade social será compreendida na relação com outras funções psicológicas. As diversas relações entre as funções que compõe o drama da subjetividade são singulares de cada sujeito, mas se manifestam a partir de formas hegemônicas socialmente constituídas e partilhadas. No tópico sobre aprendizado/desenvolvimento abordaremos como o processo de práxis política dos jovens das ocupações não apenas os ensinaram novos conteúdos, mas mudaram as próprias relações entre as suas diferentes funções psicológicas.

Entre os relacionamentos e vínculos produzidos durante as ocupações, um se destacou entre nossos entrevistados. Paola e Chaveiro passaram a namorar após a ocupação.

Paola: “Ah, quero ficar com essa pessoa”, mas foi uma coisa de se apoiar, sabe? Se apoiar um no outro e a gente teve muito isso, né? Como a gente foi se conhecendo, a gente foi depositando muito um no outro, assim. “Posso contar com você, eu sei que você é uma pessoa que eu posso contar”(…). E eu acho que esse final, de ter ficado só nós dois, acho que foi o que comprovou o quanto a gente se apoiou um no outro, sabe?

Além das vitórias ditas materiais, o processo de ocupação do IF Catanduva produziu também um relacionamento amoroso e vários vínculos de amizade. Sawaia (2009 citada por Souza & Sawaia, 2016) fala sobre a “multidão” como a união entre corpos e mentes poderosos e capazes de resistir e lutar contra tiranias.

Essa união de corpos e mentes constitui o sujeito político coletivo, a “multidão” [...] categoria política fundamental, pois como afirma Espinosa, o desejo de resistência nasce do sentimento de indignação. Mas resistir não é só se indignar. O direito de derrubar a tirania depende da força para fazê-lo. Essa força, em situação de desmesura do poder, depende de uma potência de agir coletiva conquistada pela união de *conatus*, a qual por sua vez, é favorecida quando a lógica dos afetos permite a percepção da amizade e generosidade como algo útil.

Os relatos apresentados durante este tópico demonstram como durante os processos de ocupação a lógica dos afetos ali presente favorecia com que a amizade e generosidade fossem entendidas e sentidas como úteis e potencializadoras. Podemos dizer que a partir da união de diversos *conatus* foi produzida potência de agir coletiva

durante os movimentos. O trecho abaixo da entrevista de Amélia demonstra a força e significado que a ocupação teve para ela.

Amélia: Tem que fazer uma ocupação para juntar todo mundo. Às vezes eu tenho vontade de fazer outra ocupação porque foi muito bom. Toda vez eu falo para a minha amiga: “Oh Ká, essa escola tá muito chata, vamos fazer uma ocupação?” Aí ela fala: “Vamos!”.

5.4. Humor como produção de potência de agir

Além das potências saudáveis que o compartilhamento de identidades sociais e a pertença a um coletivo trazem, podemos também perceber nos relatos dos entrevistados momentos que poderiam ser chamados em sentido amplo como potencializadores, “terapêuticos” ou promotores de saúde.

Espertirina: E acho que o principal mesmo que ajudava a gente a dar uma descontraída era quando a gente tinha um tempinho pra conversar e ria da própria desgraça mesmo. Porque como a gente não tinha tempo às vezes de participar desses espaços de lazer, entre a gente conversando no meio das atividades, a gente tentava tirar uma com a nossa própria cara pra tipo, meu, desencanar da situação ruim que tava acontecendo. Porque é muito complicado você ter um tempo dentro de uma ocupação pra falar: “Ah, amiga, vem aqui, vamos conversar que eu quero desabafar”. Era muito complicado.

Marcela: Acho que era [saudável] quando a gente se reunia assim. Ficava naquelas brincadeiras idiotas, sabe? Era uma hora da gente se fortalecer.

Espertirina defende a importância dos momentos de conversa e humor que existiam durante a ocupação. Segundo a entrevistada, muitas vezes era difícil conseguir participar de atividades de lazer ou mesmo ter tempo para “desabafar” com as amigas. Assim, ela ressalta que entre e durante as atividades eles eram capazes de criar tais espaços de conversa e humor para poder “dar uma descontraída”. Marcela defende que um espaço de grande importância para lidar com o estresse e os desgastes sofridos durante o dia era os momentos noturnos em que os estudantes se reuniam para conversar e brincar sobre os fatos ocorridos.

Marcela: Pelo menos eu não internalizava as coisas porque tipo acontecia uma situação aí a gente comentava entre a gente, a gente se zoava, ria. Aí sabe? Deixava mais leve a situação.

Marcela: Por exemplo, depois de uma assembleia de servidores, a gente ficava lembrando o que aconteceu e contando pra quem não tava e ao mesmo tempo a gente achava graça das coisas que aconteciam. Aí eu acho que ficava mais leve.

Marcela: Por exemplo, de madrugada a gente fazia uma reunião e aí a gente tinha que fazer o cronograma do outro dia. Então juntava todo mundo e a gente começava tipo fazendo isso e zoando. Então era uma forma de ficar mais leve o clima. Era muita tensão, mas como a gente conseguia tipo brincar...

Nas transcrições acima, Marcela descreve uma forma utilizada por eles para que se mantivessem “minimamente sãos”. Segundo ela, o fato de falar das situações e rememorar coletivamente os momentos tensos ajudava a não “internalizar as coisas” e a deixá-las “mais leves”. No entanto, os estudantes não apenas contavam o que havia ocorrido, tal relato era permeado por elementos cômicos vindos dos próprios narradores ou mesmo dos ouvintes. O bom humor, as sátiras, as brincadeiras e as “zoeiras” foram algo muito presente durante o processo da ocupação em Catanduva (SP) e mesmo durante as entrevistas⁷⁹. Ao abordar a situação que para ele foi a mais tensa, Michel também fala sobre a elaboração cômica que foi feita do evento.

Michel: Teve um dia também das polícias que eu não chorei, mas foi uma pressão... Eu já tava com aquela pressão em cima de mim. O povo falando que a gente era tipo... Que a gente tava cometendo um crime. Que a gente tava totalmente fazendo terrorismo. Aí tá. Chega uma polícia lá. Aí... Caguei de medo, né? (...). Eu fiquei por duas horas em choque e depois eu disse: "Foda-se aconteceu. Aconteceu. Vamo continuar a vida, né? Vamo continuar ocupando. Força! Mobilização! Vamo lá!".

Michel: Eu falei assim: "Se eu for morto eu quero meu nome no grêmio. Mas se eu for preso eu vou falar que vocês são um bando de baderneiros. Vou começar a delatar todo mundo"

Esperitina: Entregar todo mundo (risos de todos).

Marcela: Entregar nome por nome...

Michel: (...) eu vou começar a denunciar. "Eles fizeram lavagem cerebral em mim. Eu não aguentava mais ficar naquela faculdade. Ainda bem que eu fui preso".

É interessante como mesmo diante de uma situação na qual Michel “não chorou, mas foi uma pressão” - situação na qual ele “se cagou de medo” -, ele acrescenta ao seu relato de sofrimento um desdobramento hipotético cômico que ajuda ele e os outros a elaborarem o fato de outra maneira. Ajuda-os a tornar o que aconteceu “mais leve” nas palavras de Marcela. Podemos hipotetizar que por questões diversas – idade, identidade coletiva, o contexto da ocupação, etc. – o humor desempenhou um papel importante no drama subjetivo daqueles jovens. A partir do momento em que o humor é um dos protagonistas de um roteiro subjetivo partilhado entre os ocupantes, é possível que ele esteja presente em diversos momentos e cumpra em vários contextos uma função de elaboração de vivências conflituosas. Essa prática de elaboração humorística dos

⁷⁹ Os nomes fictícios Michel e Marcela foram escolhidos como uma sátira ao casal Michel Temer e Marcela Temer. Os entrevistados não formavam um casal.

eventos não ocorria apenas nas reuniões entre os estudantes, mas também em outros espaços e momentos.

Marcela: E [a assembleia] era ao mesmo tempo desgastante, mas ao mesmo tempo a gente ficava olhando e rindo porque os servidores tinham umas coisas... (...). O bom da ocupação é que a gente conseguia achar coisa engraçada em tudo e acho que isso deixou mais leve...

Michel: Na ocupação a gente fazia esse tipo de coisa o tempo todo (risos de Marcela e Espertirina). A gente imaginava coisas tipo absurdas pra gente começar a rir dessas coisas.

Segundo os trechos acima, as elaborações humorísticas dos eventos não aconteciam apenas quando os jovens estavam lembrando os fatos, mas também se davam durante os próprios momentos de tensão. A organização do drama subjetivo desses jovens permitia com que eles estivessem praticamente imunes à restrição de seu humor a determinados espaços e tempos ou a discursos que pudessem qualificá-lo como infantil, imaturo e inapropriado para “discussões sérias”. O papel subjetivo predominante do humor no senso comum hegemônico não é de protagonismo, ou seja, normalmente em sociedades com orientações judaico-cristãs ocidentais o humor é restrito a espaços, momentos e até indivíduos específicos. Situações e pessoas nas quais o humor assume maior protagonismo são usualmente encaradas como, de certa forma, insanas ou infantis. No entanto, durante a ocupação, o humor se manifestava mesmo em momentos de tensão e tomadas de importantes decisões.

Michel conta como eles imaginavam coisas absurdas para criar o efeito cômico sobre determinado evento. Evidencia-se aqui também o protagonismo da imaginação nesse processo. A imaginação não será importante apenas para as elaborações humorísticas, mas também diretamente para a ação política dos jovens. Voltaremos a abordá-la no tópico sobre aprendizado e desenvolvimento.

Espertirina: É. A gente procurava graça até na hora da tragédia (risos de todos)

Michel: Exatamente.

O psicanalista Kupermann (2010) defende que o humor possui um forte vínculo com o processo de sublimação. O autor (Kupermann, 2010, p. 203) escreve que “a guinada promovida pelo dito humorístico do previsível desespero paralisante para a elaboração criadora pode ser ilustrada pelo refrão popular: seria trágico... se não fosse cômico”. Interessante relacionar a proposição de Kupermann com a frase de Espertirina: “A gente procurava graça até na hora da tragédia”. Ao que tudo indica o humor é de

fato, para os entrevistados, uma forma de lidar e elaborar saudavelmente experiências perturbadoras e emocionalmente muito desgastantes. O humor também pode ser fonte de fortalecimento de laços indetificatórios entre membros de determinado grupo, em especial quando elegem um bode expiatório comum para ser o alvo da troça (Kupermann, 2010). Na ocupação os jovens tomam um servidor que os havia atacado como alvo de seus “memes”. Seguem abaixo trechos sobre isso:

Marcela: A gente fez muitos “memes” (risos de Marcela). (...) Tem um servidor lá que a gente começou a fazer muito “meme” com ele assim. Então a gente ria muito (...).

Marcela: Às vezes a gente falava alguma coisa e todo mundo começava a rir (...). Porque tem coisa que a gente fala que pra gente é muito zoeira porque a gente entende os “memes”, mas pra outras pessoas: “nossa que pesado” ou “ai que pervertida você”.

A transcrição acima aborda como uma pessoa que havia atacado e pressionado os estudantes se transformou em um alvo de suas brincadeiras – materializadas em “memes”. Brincadeiras essas que são entendidas apenas por aqueles que fazem parte do grupo, o que fortalece ainda mais a identidade social (Tajfel & Turner, 1986) e coletiva (Sandoval, 2001) dos ocupantes. Pessoas que não participam do grupo não entendem as piadas e podem achá-las até “pesadas” e “pervertidas”. Além de reforçar processos identificatórios, o humor – entendido como processo social - pode também ser uma maneira de questionar formas de sociabilidade vigentes. Segundo Kupermann (2010, p. 197):

A enunciação de um chiste detém, muitas vezes, a função de denunciar as hipocrisias e os engessamentos vigentes, promovendo uma desterritorialização nos estilos de existência constituídos, abrindo a via para a ventilação do pensamento e para a criação de modos de sociabilidade até então inéditos.

Muitas das brincadeiras e piadas que os ocupantes fazem envolvem sátiras às regras e relações instituídas dentro do Instituto Federal. São comuns relatos dos estudantes rirem das posturas e posições dos professores.

Espertirina: Então durante as atividades a gente ia rindo da própria desgraça. Um zoava o outro sobre alguma coisa que aconteceu na ocupação. “Ah lembra aquele professor que veio de falar isso e aquilo?”. Coisa do tipo

Nas entrevistas aparecem algumas vezes falas sobre como a assembleia dos alunos era muito mais organizada que a dos professores ou mesmo como os estudantes tinham mais informações que muitos docentes e gestores. A principal crítica feita é às hierarquias estabelecidas na instituição, hierarquias que envolvem poder e saber. Os

jovens se negam a obedecer ou acreditar nos professores apenas pelo cargo que ocupam. Ao contrário, se colocam em posição crítica e debatem os discursos produzidos pelos servidores do IF. Aliás, não apenas criticam e debatem como também fazem piadas sobre esses discursos.

O trecho a seguir aborda a forma contraditória com a qual os estudantes lidavam com algumas situações:

Michel: Na hora a gente tava chorando. Acontecia a assembleia, chorava, chorava, chorava. Chegava de noite, ria da gente chorando (...). Dava vontade até de filmar a gente chorando nas assembleias para a noite tipo a gente rir da gente chorando. Nossa, era uma coisa muito louca.

Speier (1998) escreve que piadas políticas podem atacar tanto os fracos e derrotados como serem fontes de resistência a partir do ataque aos poderosos. As piadas e o humor são entendidos pelo autor como possíveis instrumentos políticos, armas que podem ser tanto agressivas como defensivas. No campo político, o humor também pode ser útil como forjador de vínculos entre as pessoas. Durante a ocupação do IF Catanduva, o humor possuiu caráter de resistência - com faces agressivas e defensivas. Além disso, como já abordamos, mecanismos humorísticos foram responsáveis pelo fortalecimento de identidades sociais e coletivas entre os ocupantes.

Ainda segundo Speier (1998), o humor não possui propriedades apenas pragmáticas – como quando as piadas são usadas como armas -, mas também pode conter elementos curativos. No trecho acima, Michel relata como eles conseguiam elaborar os momentos de grandes tensões – como assembleias – produzindo humor sobre as próprias situações de dificuldade. Outros trechos também destacam a importância que esse tipo de elaboração possuiu na manutenção da potência de agir dos jovens. Nas palavras de Speier (1998, p. 1358, tradução nossa): “O humor não muda as circunstâncias que ele ilumina, embora seja capaz de diminuir o descontentamento e até o desespero que essas situações produzem⁸⁰”.

Muito do humor utilizado pelos jovens do IF Catanduva possui tons sarcásticos. Gramsci (2007, p. 2301, tradução nossa), ao discutir cultura e possibilidades de transformação social, defende que, “na forma original, o sarcasmo deve ser considerado como uma expressão que coloca em destaque as contradições de um período de

⁸⁰ Humor does not change the circumstances that it illuminates, although it is able to lessen the discontent and even the despair that these circumstances produce.

transição⁸¹”. Muitas das piadas sarcásticas dos estudantes se referem às hierarquias instituídas em torno das relações de saber e poder dentro do IF e evidenciam as contradições ou absurdos de tais relações.

Marcela: Ao mesmo tempo em que era muita tensão, briga, dor de cabeça e tipo "não aguento mais"; a gente lembrava das coisas e achava graça porque no fim era tudo uma grande comédia (risos do pesquisador). Porque eram umas coisas tão assim inacreditáveis.

Marcela sintetiza na fala acima a contradição existente entre a grande tensão e desgaste resultantes do processo de ocupação e a capacidade de elaboração por meio do humor de tais elementos. Ela define como inacreditáveis as posturas que considera autoritárias e/ou desinformadas adotadas por alguns alunos e servidores referentes à ocupação. O humor foi um instrumento que possibilitou que os ocupantes mantivessem o movimento. Mesmo em momentos de grande dificuldade, o potencial humorístico ali presente foi fundamental para a manutenção e promoção de saúde ético-política entre os jovens. Assim, a citação de Orwell (1968, p. 284 como citado em Speier, 1998, p.1392) ainda parece pertinente: “Cada piada é uma pequena revolução⁸²”.

5.5. Momentos de produção de potência de agir

Dado o desgaste e a pressão existentes na ocupação, Nino relata que para alguns estudantes a única forma de se recompor era ficar por alguns dias afastados do movimento. Ele cita o seu próprio exemplo:

Nino: Bom, tinha vários métodos [para tentar fazer a pessoas darem uma “centrada”], na verdade, eu fui um dos primeiros que surtei porque eu estava há quase setenta horas sem dormir. Era uma pressão muito grande e aí o meu método foi, assim, comigo mesmo, que foi bem para comigo mesmo, foi ir para casa (...). Geralmente era afastar a pessoa da ocupação. Não você mandar a pessoa sair da ocupação, mas ter uma conversa e falar que achava melhor a pessoa ir para casa. Houve diversos casos desse tipo de desgaste, tipo muitos.

Mesmo existindo casos como os abordados no trecho acima, a maioria do desgaste físico e psíquico era gerido dentro das próprias ocupações. Há relatos de diversas atividades e situações que são descritas pelos entrevistados como bons

⁸¹ “Nella forma originaria il sarcasmo è da considerare come una espressione che mette in rilievo le contraddizioni di un periodo di transizione”.

⁸² “Each joke is a tiny revolution”.

encontros, ou seja, produtores de potência de agir e de saúde ético-política. Vários jovens falam sobre a importância dos momentos lúdicos durante o movimento.

Nino: E [a gente relaxava] nos momentos que a gente estava entre a gente, que não tinha nenhuma treta, e a gente brincava, fazia diversas brincadeiras a noite, sabe?

Marcela: [Foi bom] Quando a gente foi jogar, sabe? Tinha um gramado lá e ninguém usava pra nada o gramado. A gente foi jogar e foi maior galera.

Michel: Era gente brincando de “quem sou eu” e de várias brincadeiras. E era muito legal essa brincadeira com o pessoal que estava dentro da ocupação, sabe? Eu não sei explicar, só era muito legal, eu amava. Sinto saudades.

Eduardo: (...) a gente tinha que também extravasar um pouco, se divertir um pouco (...). A gente pegava e conversava, jogava um pingue-pongue, fazia coisas, sei lá. Ia no anfiteatro ali, assistia Netflix, fazia pipoca e comia. Era assim, brincava de alguma coisa...

Esperitina: À noite a gente brincava de umas brincadeiras assim bem toscas, tipo: “stop”, mímica, algumas coisa assim desse tipo. Sei lá esses joguinhos meio de tabuleiros, mas que não tem tabuleiro? Eu não sei como chama isso (risos de Esperitina). Brincava de “cidade dorme”, daquela brincadeirinha que você coloca o nome de um famoso no papel e aí você tem que adivinhar quem tá no seu papel, sabe? Essas brincadeiras assim (...). Quando dava pra dar uma relaxada eram essas brincadeiras ou na roda de conversa mesmo tratando de alguns assuntos aleatórios.

Os jogos e brincadeiras desempenharam uma função de crucial relevância durante os movimentos de ocupação. Segundo os entrevistados de Catanduva (SP), era nesses momentos que eles podiam descansar e, principalmente, conseguiam algum alívio das tensões e conflitos cotidianos. Jovens de idades diversas se juntavam para partilhar de momentos de lazer e ludicidade juntos. Os estudantes de Barretos (SP) falam sobre as oficinas que participaram e os momentos de conversa que possuíam.

Pedro: Uma coisa pra distrair a cabeça também eram as oficinas mesmo. Porque tipo oficinas de zumba, de street dance. Nisso tudo, a gente pegava mais amizade com os outros...

Pedro: Tinha massagem aqui também.

(risos e brincadeiras sobre a oficina de massagem)

Zeinho: Era o outro Zé. Ele tem todo o equipamento pra fazer maquiagem, ele tem curso pra fazer massagem...

José: Rapaz, mas a massagem dele é muito boa (risos do pesquisador).

Zeinho: A gente ainda bate muito papo. Sentava lá e ficava de boa. Quando via era 3h30 (...). Tinha dia que tinha briga, cara, pra ficar na vigia de madrugada (...). E no final acabava o dobro de pessoas que era da vigia...

As oficinas em Barretos (SP) eram ministradas em geral pelos próprios ocupantes, ou seja, os jovens se organizavam entre eles mesmos para desenvolver

atividades diversas. Os papéis de professores e alunos eram rodiziados entre os membros do movimento. As oficinas são descritas como espaços importantes para o alívio das tensões acarretadas pela práxis política dos estudantes. Situações de conversas informais também são destacadas como produtoras de saúde. Assim como Espertirina fala sobre os momentos de conversar sobre “assuntos aleatórios”, Zezinho relata como havia “briga” para decidir quem ficaria no turno da vigia da madrugada na ocupação do IF Barretos. Segundo entrevistados de Barretos (SP), todos queriam ficar “batendo papo” durante a madrugada, pois eram momentos de acolhimento, diversão e fortalecimento de vínculos. No trecho abaixo, Amélia defende a necessidade de quebrar o monopólio da seriedade.

Amélia: Aquilo era sério para caralho, mas se a gente só ficasse sério todo o tempo aquilo ia cansar. Ia ficar três dias aqui, e gente ia achar bosta e já ia querer ir embora.

Bayat (2010, p. 138, tradução nossa) defende os potenciais subversivos presentes no divertimento. Segundo o autor a “diversão é uma metáfora para a expressão da individualidade, espontaneidade e leveza, em que a alegria é o elemento central⁸³”. Os momentos de diversão são caracterizados por “expressões e práticas geralmente improvisadas, espontâneas, de forma livre, mutáveis e, portanto, imprevisíveis⁸⁴” (Bayat, 2010, p. 138). Assim sendo, não se trata de tentar determinar e controlar os momentos de divertimento, mas de permitir que haja espaços onde a espontaneidade típica de tais práticas possa florescer. Os estudantes de Barretos (SP) falam da gincana que o IF organizava para tentar produzir momentos de integração e divertimento entre os alunos.

Marina: E todo ano tem uma gincana para o povo se conhecer, o povo que entrou. E a ocupação funcionou bem melhor que a gincana. Porque a gente se conheceu muito mais do que na gincana.

Pedro: E gincana é chato pra caramba (risos de todos)(...). Ninguém gosta.

Percebemos no relato acima a diferença entre a situação institucionalmente planejada da gincana e a espontaneidade advinda do movimento dos alunos. Nas ocupações alguns momentos eram tidos como “livres” ou de “lazer”, nos quais os jovens poderiam realizar atividades prazerosas de sua preferência. No entanto, algumas

⁸³ “Fun is a metaphor for the expression of individuality, spontaneity, and lightness, in which joy is the central element”

⁸⁴ “Thus, fun often points to usually improvised, spontaneous, free-form, changeable, and thus unpredictable expressions and practices”

fontes de divertimento surgem de situações inesperadas como, por exemplo, as madrugadas de vigia em Barretos (SP) ou os momentos de elaboração de cronogramas de atividades em Catanduva (SP). A diversão transborda para fora das barreiras de tempo e espaço anteriormente previstas pelas regras das instituições e até mesmo pelos ocupantes.

O principal caráter subversivo dos momentos de diversão reside, segundo Bayat (2010), na possibilidade de se opor e questionar concepções de mundo rígidas e unitárias. Nas palavras do autor (Bayat, 2010, p. 156, tradução nossa):

O divertimento perturba a autoridade doutrinal exclusivista porque, como fonte de satisfação instantânea, representa um poderoso arquétipo rival, que se opõe à disciplina, às estruturas rígidas, ao discurso único e ao monopólio da verdade. Subsiste na espontaneidade e nas respirações no ar da flexibilidade, abertura e crítica - a própria ética que colide com o rígido discurso unidimensional da autoridade doutrinal⁸⁵.

Bayat (2010) se refere em seu texto a regimes políticos autoritários, em especial os fundamentalismos islâmicos, no entanto consideramos que há elementos pertinentes para reflexões sobre o movimento dos estudantes. Nas ocupações os momentos de diversão aliviavam as tensões e relaxavam os participantes, mas também eram importantes na constituição e configuração de seus dramas subjetivos e fortalecedores para práxis política. A simples ideia de os estudantes controlarem seu próprio tempo e poderem questionar a rígida divisão entre “momentos sérios” e “momentos de diversão” possui um significativo caráter subversivo para a ordem institucional vigente de suas escolas. O divertimento dos estudantes era repleto de sátiras à organização e às formas de relações hierárquicas hegemônicas de suas instituições.

Espaços de discussão e palestras também foram entendidos como potencializadores.

Nino: Eu acho que [o mecanismo para não ficar doido e dar uma relaxada] era principalmente à noite, a gente relaxava mais, porque não tinha gente de fora na ocupação então ficava mais calmo. Mas eu acho que particularmente para mim era principalmente nas palestras e movimentos de apoio, sabe?

Amélia: A convivência, as atividades que estavam tendo, cada palestra, cada interação... A galera que vinha aqui, até você veio aqui conversar com a gente, foi muito legal. A gente escutava. A gente tava gostando muito disso.

⁸⁵ “Fun disturbs exclusivist doctrinal authority because, as a source of instantaneous fulfillment, it represents a powerful rival archetype, one that stands against discipline, rigid structures, single discourse, and monopoly of truth. It subsists on spontaneity and breaths in the air of flexibility, openness, and critique—the very ethics that clash with the rigid one dimensional discourse of doctrinal authority”.

Alguns entrevistados defendem a importância dos espaços com intencionalidade pedagógica como potencializadores e relaxantes. Importante destacar aqui a intersecção entre promoção de potência de agir, o aprendizado e o desenvolvimento; essas dimensões não podem ser entendidas separadamente. Baseados em Espinosa (2015), podemos compreender que o conhecimento pode atuar junto aos afetos quando ele mesmo se torna um afeto. Ou seja, a potência de agir pode ser tocada pelo conhecimento a partir do momento em que vislumbramos aquilo que conduz ao entendimento como bom e útil. No próximo capítulo, veremos de forma mais detalhada como o aprendizado e desenvolvimento dos jovens participantes da pesquisa estão dialeticamente atrelados – enquanto influência mútua - à sua saúde e potência.

Há também relatos sobre como a própria práxis política pode ser vivenciada como um bom encontro:

Amélia: por mais que estava sendo difícil, cansativo, a gente gostava daquilo e era para o bem do campus, né, e da comunidade. A gente tava... Não sei, acho que eu fico bem fazendo o bem, todo mundo fica.

Amélia: Foi muito legal. Nossa foi a melhor imagem que me vem: da galera feliz por conseguir algo que se eles insistissem iriam conseguir, de verdade. Ai isso foi o que foi melhor pra mim.

Paola: Um momento [muito marcante pra mim foi o] da assembleia que eu vi que eu tive voz e ver as pessoas aplaudindo o que eu estava falando, sabe? (...). E eu acho que é esse momento, assim, que marca. O momento que eu falo durante a assembleia e as pessoas olham e falam: “É, realmente, ela tem razão. Ela tem fundamento no que ela tá falando. Não é algo que ela tá falando da boca para fora”, sabe?

Amélia conta sobre como, mesmo com as dificuldades do processo, ela tinha prazer em poder agir em consonância com algo que ela considera bom para toda a comunidade acadêmica. Ela diz que quando se lembra do movimento a imagem que lhe vem com mais força é o momento em que a continuidade da ocupação foi votada em assembleia. Mesmo que tal votação representasse que a ocupação – e os desgastes vinculados a ela – continuariam, ou seja, não era a vitória em si do movimento, os estudantes descrevem esse momento como de grande alegria. A continuidade da luta é sentida como um bom encontro. Por sua vez, Paola aborda um momento em que percebeu que havia voz entre seus pares. O sentimento de poder falar, ser ouvida e entendida potencializa a jovem a ponto de ela descrever a situação como a mais marcante da ocupação. Rosa (2017b) e Souza e Sawaia (2016) relatam como a promoção de saúde ético-política não se dá apenas nos momentos de vitórias de um

movimento social, mas como o processo de luta é também permeado de bons encontros. A práxis política está aqui organicamente atrelada à potência de agir dos jovens; a práxis produz potência assim como a potência de agir possibilita continuidade e fortalecimento da práxis.

Destacamos a seguir o relato de Marina, uma transexual ocupante do IF Barretos. Ela também fala sobre o momento mais marcante da ocupação a seu ver.

Marina: Ah, quando eu me vesti. Ia ter uma palestra para falar sobre LGBT aí eu me vesti [de mulher].

Segundo a entrevistada, na ocupação foi a primeira vez em que ela se vestiu de mulher. O espaço produzido pelo movimento proporcionou que Marina fosse capaz de realizar um desejo que não era possível até então em outros espaços. Vestir-se como mulher certamente gerou potência e promoveu saúde em Marina. No entanto, o campo relacional da ocupação foi responsável pela produção da coragem em realizar tal ato. Assim, percebemos um ciclo virtuoso entre práxis política e produção de potência de agir. Michel também relata sobre como a ocupação o fez ter outra postura diante de sua sexualidade. Abordaremos tal relato no próximo capítulo.

No trecho abaixo, Marcela fala sobre uma experiência que foi marcante para grande parte dos entrevistados de Catanduva (SP): a oficina de *yoga*:

Marcela: Acho que a yoga foi uma coisa muito boa. Porque tava todo mundo no ápice do estresse e a gente foi... E parece que tudo colaborou para ser muito bom... Tipo o pôr do sol assim meio alaranjado... O escuro...

A prática de *yoga* se deu no final da tarde de um dia em que havia ocorrido reuniões muito difíceis para os ocupantes. Uma das posições de *yoga* se tornou uma espécie de símbolo para os jovens: a posição do guerreiro (*Virabhadra*)⁸⁶. A professora parabenizou todos ao final da oficina e disse: “Vocês conseguiram segurar a posição do guerreiro. Não é para qualquer um. É preciso muita energia interna para isso”. Posteriormente em várias situações os jovens repetiam a posição como sinal de identificação, força e humor.

As várias situações abordadas até aqui não podem ser entendidas como produtoras do mesmo impacto para todos os sujeitos. Importante destacar que tais experiências devem ser entendidas a partir da vivência (Vigotski, 2006) dos jovens

⁸⁶ Ver Figura 11.

envolvidos. Assim, alguns momentos são marcantes para vários, outros para alguns e ainda outros para apenas uma pessoa. Não devemos esquecer que a vivência é composta pela síntese entre o ambiente externo e o mundo interno dos sujeitos, é na singularidade dessa relação que os bons encontros emergem. Podemos ilustrar o dito anteriormente com a escolha do momento marcante de Chaveiro.

Chaveiro: Nossa! O que me vem à cabeça [como momento marcante]? O macarrão com salsicha que ela [Paola] fazia.

Quando perguntado sobre o que era mais marcante para ele na ocupação, a resposta é o macarrão de sua então namorada Paola. Podemos hipotetizar que o vínculo específico entre Chaveiro e Paola faz com que a resposta sobre a situação mais intensa para ele não seja os jogos, as brincadeiras, assembleias ou conversas, mas a comida feita pela pessoa que ele amava. Ainda a partir do conceito de vivência, podemos abordar a fala de Eduardo.

E cara, foi assim uma sensação ótima de você estar exercendo o seu direito. Você tá batalhando por uma coisa, você tá fazendo história e mesmo esgotado psicologicamente, fisicamente, a gente deitava sorrindo, sabe? Deitava assim tipo: "Tô cansado, amanhã eu tenho que acordar às 6h da manhã, mas vamos. Vamo que vamo que é isso que a gente quer e é isso que a gente tem que fazer. E isso é muito foda! Assim, foi um dos melhores (incompreensível) que eu tive na minha vida até agora, com certeza!

Eduardo relata que mesmo esgotado física e psicologicamente ele deitava sorrindo. O esgotamento certamente pode ser entendido como mau encontro na maioria das situações. No entanto, podemos perceber que o estudante significa esse cansaço a partir da luta que está sendo levada a cabo. Sentir-se esgotado não é prazeroso por si só, mas a partir do momento em que essa sensação é atrelada a uma identidade social e a um processo de luta cheio de sentido, ela pode ser encarada de maneira diversa (Hopkins & Reicher, 2015). Segundo Espinosa (2015, p. 267), um mesmo corpo pode ser afetado de muitas e diversas maneiras por um mesmo objeto. O filósofo defende “que um só e o mesmo objeto pode ser causa de múltiplos e contrários afetos”. As atividades exaustivas realizadas durante a ocupação certamente cansam e desgastam os estudantes. No entanto, tais atividades, por serem significadas como necessárias e justas, produzem também motivação e alegria.

Mesmo diante de grandes tensões e desgastes físicos e psíquicos, os estudantes conseguiram produzir relações, momentos e ambientes que lhes promovessem alguma

forma de saúde. Podemos entender tais relações, momentos e ambientes como bons encontros promotores de saúde/felicidade ético-política (Sawaia, 2001). Esses bons encontros eram capazes de potencializar os jovens física e mentalmente, fortalecê-los para continuar sua práxis política e seus aprendizados durante um processo que visava à emancipação de si e do outro. Importante destacar que momentos de práxis política e de aprendizado também podem ser bons encontros, ou seja, potência de agir, aprendizado e práxis podem estar presentes em uma mesma situação, relação ou ambiente. Nessas vivências, afetos alegres (Chauí, 2011) são produzidos: amor, generosidade, esperança, gratidão, segurança, coragem, entre outros. Mesmo reconhecendo as singularidades presentes na vivência de cada sujeito, podemos perceber que determinadas dinâmicas relacionais e ambientais favorecem com que haja experiências de bons encontros. Não é possível prever qual será a vivência dos sujeitos, mas - assim como em uma festa - é possível criar dinâmicas que aumentem a probabilidade de realização de bons encontros.

5.6. Campo de potência de agir

As ocupações produziram sentimentos diversos nos jovens entrevistados. Nino fala das dificuldades que por muito tempo ele teve em falar sobre o processo.

Nino: A ocupação do Otoniel, particularmente, durante muito tempo, eu preferi não falar sobre aquele espaço, porque de alguma forma me fez mal, sim. De ter alguns momentos de tensões e depois me lembrar daquilo e me fazer sentir mal

A simples lembrança da ocupação é vivenciada como nociva para o estudante. Entretanto, a maioria dos entrevistados encara as memórias da ocupação como algo predominantemente positivo.

Michel: Por que né? Eu só falei coisa ruim até agora e por que que eu estou com saudade? (...). Eu não sei. Eu não faço a mínima ideia de como foi feito isso, eu só sinto saudade.

Esperitirina: A gente sempre vai naquelas partes [do IF] que dá muita saudade. Tipo apesar de TUDO. Apesar de toda pressão e desgaste é muito bom.

Eduardo: Cara, é umas coisas que eu penso às vezes. Porque sempre que eu vejo algum documentário ou alguma coisa falando de ocupação ou movimento estudantil eu fico arrepiado. Me dá um arrepio assim, eu fico muito feliz (...).

Amélia: E eu adorei a ocupação foi uma boa experiência e eu não me arrependo.

Salvador e Silva (2016) abordam como o entrelaçamento entre memória e sentimentos emotivos compõe o processo de conscientização política. Segundo os autores (Salvador & Silva, 2016, p. 47):

(...) as emoções e seu resultado, os sentimentos emotivos, fazem parte integral do processo de conscientização na medida em que auxiliam no resgate à memória de experiências passadas e, portanto, da história vivida de cada indivíduo. História essa que é um elemento no complexo processo de transformação qualitativa da consciência de cada pessoa.

As entrevistas com os estudantes, bem como as observações participantes, demonstram como seus sentimentos emotivos relacionados à ocupação são predominantemente positivos. Na transcrição acima, Espertirina evidencia como seus sentimentos emotivos forjados durante o processo são responsáveis por uma ressignificação positiva de espaços físicos do Instituto Federal. Mesmo com os diversos relatos de desgastes, pressões e cansaço, os estudantes dizem sentir saudades e falam de quanto foi bom estar naquele movimento. Amélia diz não se arrepender de ter participado e Eduardo diz que chega a ter arrepios quando vê algum material sobre ocupações estudantis. Ao que tudo indica a experiência de ocupação potencializou e potencializará a práxis política dos jovens ainda por bastante tempo. A positividade emotiva que a experiência carrega aumenta as possibilidades de os entrevistados participarem de outras ações políticas semelhantes ou mesmo se vincularem a grupos políticos que tenham objetivos análogos. Como Sandoval e Silva (2016) defendem, as emoções despertadas durante a ocupação e os sentimentos emotivos decorrentes dessas são fundamentais para a futura constituição da práxis política dos jovens.

Como já citamos, nem só de afetos alegres se compuseram as ocupações. Segundo van Troost, van Stekelenburg e Klandermans (2013) a raiva é um sentimento central quando se trata de protestos e movimentos sociais. Certamente os membros das ocupações possuíam raiva ou ódio das propostas estatais que eles combatiam, eles queriam atacá-las e destruí-las. Lucas fala sobre um colega cuja indignação e raiva ele presenciou.

Lucas: Quando ele caiu o policial foi e virou as costas, aí ele foi e deu um soco no policial. E para o cara fazer isso ele tinha que estar com muita raiva, muita raiva mesmo. Porque não é qualquer pessoa, é um cara forte armado, com proteção do lado, né, cassetete e... Então o quê que acontece, ele tem que estar com muita raiva. O pessoal tinha muita raiva e era uma raiva com razão.

Lucas fala sobre sentir uma “raiva com razão”. Essa colocação nos remete ao termo “*digna rabia*” utilizado pelo *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN). A “*digna rabia*” seria a raiva oriunda da indignação diante das injustiças do mundo que rompe com a condição de vítima e busca a produção de novas formas de viver e se relacionar. “Espinosamente” (Espinosa, 2015) falando, a raiva ou ira⁸⁷ é um desejo proveniente do ódio, o qual é um afeto triste. A raiva é fundamental para a existência de movimentos de protestos, no entanto, ela por si não basta para que o movimento se mantenha e se desenvolva. Um movimento que possua apenas a raiva como motivador, mais cedo ou mais tarde perceberá sua potência de agir tão reduzida que dificilmente conseguirá manter sua campanha. A motivação em participar não deve ser apenas relegada ao objetivo final do movimento, ao seu produto. É necessário que afetos alegres sejam produzidos durante o processo de luta social e política. Segundo van Troost, van Stekelenburg e Klandermans (2013, p. 11, tradução nossa) “uma reunião coletiva bem-sucedida de um movimento social é um processo de transformar as emoções como raiva em outras como esperança, entusiasmo e solidariedade⁸⁸”.

Espertirina: Acho que o que motivou apesar de toda a treta, de todo desgaste físico e psicológico também, acho que mais psicológico do que físico até, era que a gente tinha certeza de que o que a gente tava fazendo era o que tinha que ser feito. Era certo e a gente via que tava tudo sendo feito por uma galera muito unida que tinha essa força de vontade de fazer a situação ser pelo menos menos tensa possível.

A partir dos relatos expostos neste capítulo, podemos perceber que, por meios diversos, os jovens ocupantes foram bem-sucedidos em transformar indignação e raiva em outros sentimentos como solidariedade, esperança e entusiasmo. Mesmo diante dos desgastes físicos e psíquicos, os estudantes permaneceram unidos em seus objetivos. A motivação não se dá apenas por meio da promessa na vitória do movimento, mas também durante o próprio processo de luta a partir dos diversos espaços de bons encontros produzidos.

Neste capítulo abordamos os processos de redução e produção de potência de agir. Entendemos tal potência relacionada à saúde dos ocupantes, não uma saúde apenas física e psíquica, mas uma saúde ético-política produtora de autonomia. Segundo Souza e Sawaia (2016, p. 308):

⁸⁷ “Ira” na tradução do Grupo de Estudos Espinosanos coordenado por Marilena Chauí.

⁸⁸ “A successful collective gathering of a social movement is a process of transforming emotions as anger into others as hope, enthusiasm and solidarity”

A saúde vai além do estado de bem estar físico e espiritual, e adquire a dimensão da felicidade pública: poder de negociação com as autoridades de discutir os negócios públicos (...) e de potência de ação de Espinosa.

As ocupações abordadas foram capazes, de maneira geral, de criar campos de potência agir, ou seja, espaços e tempos em que potência de agir foi produzida. Em diversos momentos e situações emergiram possibilidades de bons encontros durante os movimentos. Os ambientes físicos e sociais das ocupações não determinavam ou causavam, mas favoreciam a realização de vivências que geravam aumento de potência de agir. Encerramos o capítulo com o relato de Carolina sobre o momento em que foi anunciado o adiamento da reorganização escolar em 2015.

Carolina: E aí a gente começou a se abraçar e o professor abraçou todo mundo. Aí eu vi a alegria dele assim, sabe? E aí que eu notei: "Mano, a gente faz história. A gente faz acontecer as coisas", sabe?

6. APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Chaveiro: Mas realmente para algumas pessoas a gente conseguiu, em algumas semanas, criar posicionamentos críticos e políticos ali que uma vida inteira escolar não conseguiu.

Chaveiro destaca que a ocupação modificou profundamente o posicionamento de várias pessoas. Tal mudança seria marcada pela emergência de posturas críticas e políticas que “uma vida inteira escolar” foi incapaz de produzir. Muitos relatos advindos de ocupações diversas corroboram com essa proposição (Campos, Medeiro & Ribeiro, 2016; Catini & Mello, 2016; Januário, Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; Costa & Groppo, 2018)⁸⁹. No entanto, não são apenas posicionamentos “críticos” e “políticos” que são potencializados. Outros atributos diversos são mobilizados e modificados durante os processos de ocupação. No presente capítulo abordaremos como a participação no movimento produziu mudanças nas subjetividades e relações dos estudantes por meio de aprendizados e desenvolvimentos.

A conceituação de aprendizado e desenvolvimento adotada possui raízes vigotskianas (2001; 2004). Porém, dado o caráter dos aprendizados e desenvolvimentos que serão abordados, uma profunda articulação com Paulo Freire (2016) torna-se, se não necessária, extremamente pertinente. As ocupações mostram-se como espaços de educação dialógica e problematizadora, ou seja, as relações de ensino e aprendizado se destacam por serem predominantemente não bancários (Freire, 2016). Assim, ainda inspirados no educador pernambucano, poderemos talvez encontrar em tais processos pistas para uma teoria de ação que vise à liberdade e não à opressão.

6.1. Importância dos movimentos precedentes

As ocupações paulistas de 2015 possuíam grande influência dos movimentos ocorridos no Chile e Argentina (Costa & Groppo, 2018). As ocupações ocorridas na grande São Paulo influenciaram movimentos no interior do estado e ao redor do país. Em Catanduva (SP), a experiência das ocupações relatadas no documentário “ACABOU A PAZ” de Carlos Prozato⁹⁰ foi importante para compor a organização do

⁸⁹ Também consultar o documentário “ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP” (Carlos Prozato, 2016).

⁹⁰ ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP (Carlos Prozato, 2016).

movimento local. Na capital paulista, há relatos da influência que o documentário produzido pelo mesmo diretor sobre as ocupações chilenas⁹¹ teve no planejamento das ações, assim como da importância da cartilha que fora adaptada e traduzida pelo coletivo “O Mal Educado”.

Lucas: Desde o primeiro ato eles [O Mal Educado] foram se comprometer, dizendo de fechar e ocupar, já tinha colocado o pessoal do Chile que tinham ocupado as escolas. Eles achavam que tinha a possibilidade de acontecer isso (...).

Relatos diversos demonstram o relevante papel que vídeos e textos possuíram para o movimento, principalmente para mobilizar sentimentos de eficácia política e propor metas e repertórios de ação (Salvador, 2015).

Nino: A princípio eu acho que essa relação era assim de como ocupar, né? Método de segurança e tal, e depois foi troca de experiências, ou então, “Poxa, tô boladão, galera. Tá acontecendo isso e isso aqui”. E aí a galera: “Então, aqui também. É algo comum. Mantém a luta aí, é importante e tal”.

Nino aborda a relação entre sua ocupação e as ocupações ocorridas na capital em 2015. Segundo o estudante, em um primeiro momento tal relação foi predominantemente informativa, ou seja, baseada em sugestões sobre como realizar e organizar o movimento. Posteriormente, a comunicação entre os estudantes parece se tornar mais bidirecional, os jovens da capital e do interior trocam experiências e procuram motivar uns aos outros.

Michel fala sobre a importância de um estudante da capital que veio ao *campus* Catanduva e possuía maior experiência em ocupações. Espertirina relata a motivação que a ocupação do *campus* Barretos e os resultados das ocupações de 2015 produziram.

Michel: Ele [estudante do IF São Paulo] foi bem importante para esse nosso amadurecimento. Porque a gente tava muito, sei lá, as nossas pautas eram muito amplas. Então, ele veio para cá e falou: “Olha, vocês tem que restringir mais para o campus, pro campus de vocês”.

Espertirina: Ah, além da ocupação do campus de Barretos, uma coisa que acho que teve relação foi que o movimento de ocupação secundarista em São Paulo trouxe muito resultado. As escolas que ocuparam teve muito resultado.

A troca de informações e experiências entre ocupações foi de grande importância durante as ondas de ações estudantis. Os movimentos chilenos e argentinos influenciaram as ações em São Paulo em 2015, as quais tiveram grande impacto sobre

⁹¹ “La rebelión pingüina” (Carlos Pronzato, 2007).

as ocupações ocorridas em 2016 em todo o Brasil. Tais experiências foram compartilhadas entre os jovens por meio de vídeos, textos e contatos pessoais e telefônicos. O compartilhamento de informações entre as ocupações contribuiu em muito com a formação do repertório e organização do movimento. Além disso, foi demonstrada a possibilidade real de ganhos com o uso desse instrumento de luta, constituindo com isso o sentimento de eficácia política dos jovens.

O aprendizado via vídeos e textos – principalmente oriundos da internet - foi algo muito presente durante os processos de ocupação (Costa & Groppo, 2018). Aprendizado esse que não se limita a um conteúdo estratégico ou organizacional apenas, mas diz respeito também a uma irradiação de sentimentos de eficácia política e identidade coletiva com outros membros de movimentos semelhantes. Os estudantes “aprendem” com outros movimentos que podem ter esperança de sucesso, ressignificam a ação política – em especial a ocupação – como um ato justo, legítimo e com grandes chances de vitória. O aprendizado que abordamos ressalta a indissociável relação entre processos cognitivos e afetivos (Vigotski, 2010): os jovens entendem a forma de organizar a ocupação, sua legitimidade e legalidade, mas, atrelado a isso, também sentem a esperança de serem vitoriosos e o orgulho de lutar por uma causa considerada justa. Os aprendizados e as relações possibilitadas pelas ocupações resultarão em processos de desenvolvimento significativos entre os alunos.

6.2. Educação tradicional X Escolas ocupadas

Muitos dos entrevistados relatam que participar de um processo de ocupação foi algo que os transformou em campos diversos.

Paola: Pra mim [participar da ocupação] mudou completamente, mudou a minha visão de tudo, assim, mudou a minha visão como pessoa.

Michel: Os próprios momentos de palestras e debates, atividade física, atividade cultural, todas essas coisas são muito marcantes na minha vida, me marcaram para caralho. Tudo me marcou nessa ocupação, a ocupação foi marcante para caralho. Tudo me marcou nessa ocupação. A ocupação me marcou, em geral (...). Então, foi um período muito legal da minha vida, que eu aprendi bastante.

Eduardo: Porque a minha primeira participação foi essa, e foi assim, marcou a minha vida, se tiver que ocupar de novo, vamos ocupar.

(...)

Entrevistador: Você nunca tinha se envolvido em nada?

Eduardo: Nada. Eu era um pamonha assim! (risos de Eduardo).

Michel fala sobre o quanto a ocupação o marcou; Paola diz das grandes mudanças que a participação lhe gerou; Eduardo relata que antes do movimento ele era um “pamonha”. As mudanças ocorridas durante os processos de ocupação não se limitam a um campo específico. Os entrevistados não dizem que apenas “aprenderam” determinado conteúdo ou que “entenderam” como se age politicamente. Certamente elementos cognitivos compõem tais mudanças, no entanto os aprendizados aqui são mais amplos e se manifestam em esferas diversas da vida. Quando Paola diz que a ocupação mudou completamente sua visão de tudo, ela se remete ao um processo de desenvolvimento, no qual há uma reorganização de roteiro subjetivo hegemônico. Ela passa a perceber, sentir e pensar o mundo de maneira diferente. Diversas de suas funções psicológicas superiores são tingidas pela participação política. Por sua vez, Eduardo deixou de ser um “pamonha”. Ser ou não um “pamonha” diz respeito predominantemente a como se age diante de determinada situação. Assim, o entrevistado está abordando não só suas percepções e sensações sobre a realidade, mas está relatando que sua forma de atuar no mundo foi modificada; ele passa a ter uma postura mais ativa e corajosa depois de suas experiências na ocupação. Mesmo CF, que se posicionou contrária ao movimento, considera que o aspecto positivo da ocupação foi o aumento do pensamento crítico dos estudantes, ou seja, eles terem parado para pensar nos problemas do Instituto e nas possíveis soluções ou ações diante disso.

Professores também falaram sobre as transformações ocorridas por meio do movimento catanduense. Segundo Natanael, a ação coletiva trouxe ganho de maturidade para o movimento estudantil, para os servidores e para o *Campus* como um todo. Ele define a ocupação como um divisor de águas no que se refere à mobilização coletiva dos estudantes. Carlos destaca como vários alunos considerados indisciplinados e que “não queriam nada com nada” participaram com muito afinco do movimento. O professor sublinha ainda o quanto a luta política é pedagógica.

O espaço e o tempo produzidos pelas ocupações certamente eram diversos do espaço e tempo da educação escolar regular. Olhar tais diferenças nos ajuda a entender os processos de transformação pelos quais os estudantes ocupantes passaram. Com frequência as diferenças existentes entre o momento que as escolas estavam ocupadas e o cotidiano escolar convencional vêm à tona nas entrevistas.

Isaac: Então, mas a gente resistiu, ficou um mês ocupada a escola e foi uma coisa, assim, impressionante, porque a escola virou um espaço que nunca tinha se dado ali, pelo menos naquela área. Nós conseguimos organizar várias coisas, várias oficinas.

Toda a terça durante o período de ocupação... Lá na batalha de rap de noite. E foi bem legal. A galera aprendeu, pelo menos a galera que tava mais fixa aqui na ocupação, aprendeu o quê que era a militância, o quê que era o direito deles. O quê que o Estado realmente devia nos dar. O quê que realmente era precário na nossa educação, o quê que a gente necessitava.

Chaveiro: E o que foi mais legal aqui é que durante a ocupação, foi assim... Acho que tem sete anos, né? Tem sete ou oito anos que já tem o campus e durante a ocupação foi o momento mais cultural, digamos assim, do Instituto. O período em que mais teve palestras e discussões, conscientização com a galera, que teve atividades aqui dentro envolvendo todo mundo...

Isaac e Chaveiro relatam como a ocupação mudou o ambiente escolar. O espaço da escola torna-se local de manifestações culturais e políticas diversas. Os entrevistados sentem que durante as ocupações as instituições passam a ser espaços de aprendizado e discussão como nunca antes foram. As atividades não se restringiam àquelas prevista no currículo oficial, os estudantes poderiam abordar aquilo que considerassem relevante. Certamente a percepção dos alunos sobre o potencial educativo das ocupações é perpassada pelo engajamento desses com o movimento. Ao assumir uma postura ativa no planejamento e organização daquele espaço, os sujeitos assumem maior compromisso com suas atividades e tarefas cotidianas (Lewin, 2005). São destacados os momentos de cultura produzidos durante os movimentos: músicas, danças, oficinas diversas. Mas também são ressaltados os momentos ditos “conscientizadores”.

Fernando: A gente teve doze horas seguidas de artistas independentes [OCUPASSOM] lá, fazendo o som deles e quem quisesse podia entrar lá para ver. Foi a única vez que eu vi os moradores de rua lá da região entrando dentro da escola e curtindo junto com a gente, sabe? A gente jantou junto com eles, conviveu junto com os caras, e depois foi ver o maluco tocando violão lá. Isso é sensacional. Aprendo muito mais com isso do que cinquenta minutos vendo química, e depois é matemática, sabe?

Fernando aborda com muito entusiasmo um festival de música que foi organizado pelos estudantes durante a ocupação da ETEC PJ. Segundo ele, foi a primeira vez que as pessoas em situação de rua da região entraram na escola e interagiram com os estudantes: juntos jantaram, conviveram e participaram do festival. Assim como Isaac também diz em seu relato, a ocupação propiciou um espaço de interação entre os alunos e a comunidade ao redor da escola como não foi possível em outras situações. Os aprendizados advindos dessa experiência são tidos como de grande relevância para os entrevistados.

Paola: [A gente vive em] Um sistema educacional onde a gente não tem uma visão crítica das coisas, a gente não tem uma visão política, e durante a ocupação a gente teve isso, esse foi o diferencial, sabe?

Amélia: Não é frequentemente que tem [conversa sobre política e muitas outras coisas]. De vez em quando, sai uma conversa com o professor, mas não é uma coisa que tem sempre. Mas a gente aprendeu muito. Aí, como que eu posso te explicar? A ocupação foi um aprendizado para a gente, o que a gente viveu aqui foi um aprendizado.

Paola e Amélia falam sobre como a ocupação propiciou que assuntos pouco abordados na escola fossem trabalhados. Elas relatam que durante o movimento os estudantes puderam ter acesso a aprendizados que os tornaram mais críticos diferentemente da grande maioria das aulas regulares. Carolina defende que a ocupação produziu na instituição um “espaço místico”.

Carolina: A ocupação enquanto ambiente místico. Até as próprias relações que a gente tinha e... A mística é isso. Você sentir que você tem luta e que você é pra lutar, sabe? E o potencial pra isso. De você relembrar toda vez porque você tá lutando. Acho que só saber não basta. De tipo: "Ah vão reorganizar a sua escola". Tá isso é uma informação, mas o que você interioriza e - que nem você falou - e o quanto você se indigna, vai depender do quanto você se importa com aquilo, sabe? E tipo a gente é ser humano, sabe? A gente foi em uma formação esse final de semana que o cara falava, né? A gente não é algo que você divide assim em categorias tipo: emocional, racional, sabe? A gente é um ser humano só e age de acordo com isso. Então eu via esse espaço de uma forma diferente e algo que eu não consigo explicar assim (...). É... Foi uma coisa muito louca assim, o movimento secundarista.

Carolina sente de maneira diferente o espaço escolar durante a ocupação. Ela relaciona esse sentimento à mística realizada pelo MST⁹². Abordando o poder da mística Caldart (2000, p. 134) escreve que “mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns”. Carolina aborda de forma muito interessante a unidade entre racionalidade e emoções na composição humana e a necessidade de ambos na ação política. Em consonância com Carolina, Gramsci escreve: “É fato pacífico que a ‘clareza’ intelectual dos termos da luta é indispensável, mas esta clareza é um valor político quando se torna paixão difundida e é premissa de uma forte vontade” (Gramsci, 2011, p. 322). Assim, não basta “saber” ou “ter a informação” sobre determinada situação, a ação política se relaciona com a capacidade de se indignar e agir diante disso.

⁹² A mística no MST configura-se como momentos de práticas celebrativas que podem ser compostos por depoimentos, músicas, encenações, danças, rituais, rezas, símbolos e palavras de ordem relacionados às pautas do movimento.

Os processos ditos de conscientização passam pelo entendimento de situações de opressão diversas, mas também pelo quanto tal entendimento produz emoções - como raiva e indignação (Jasper, 2011) - e práxis política concreta. Carolina defende que a indignação provém do quanto a situação é relevante para o sujeito. Podemos relacionar tal postulado à pedagogia freiriana que propõe produzir conhecimento a partir da realidade e das problemáticas concretas das pessoas. Talvez pudéssemos entender os processos de ocupação como “atos-limites”, ou seja, ações que, a partir de uma situação concreta, “se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (Freire, 2016, p. 125).

Fernando: O que eu acho que mudou mesmo assim que eu percebi... Que eu vi que dá... Como que você pode sim construir um espaço diferenciado se você quebrar algumas regras, sabe? Se você ir contra o sistema mesmo você pode construir alguma coisa diferente, sabe? E acho que não precisa nem quebrar a cara tanto pra isso, sabe? Pra conseguir. Porque nesse processo todo a gente não levou um tiro. Olha que legal (risos do pesquisador). A gente só respirou vários gás (risos de Carolina).

Carolina: E outra coisa que a gente também aprendeu: que a gente é capaz de gerir um espaço. A gente é capaz de (...) organizar assim.

Fernando: Pô isso é verdade pra caralho. Porque eu sempre me achava um incapaz da porra toda. Porque meus pais viajavam eu ficava perdido. "Ah meu deus que que eu faço? Pra pegar uma panela parecia um homem de neandertal" (risos Carolina, pesquisador e Fernando).

Fernando relata que a maior mudança que a ocupação lhe proporcionou foi a possibilidade de perceber que é possível construir “alguma coisa diferente”. Ele se refere à possibilidade de organizar a escola de uma forma diversa da normalmente adotada. Ele defende que é possível produzir esse “espaço diferenciado” sem levar tiros, só respirando “vários gás”, ou seja, mesmo que não letal, a ação do Estado em forma de violência direta se demonstra. Além disso, Carolina fala da importância de aprender que os estudantes são capazes de gerir o espaço da escola. Fernando concorda e relata seu sentimento de incapacidade antes da ocupação. As mudanças de percepção apresentadas por Fernando e Carolina evidenciam como a participação nos movimentos de ocupação fez com que os sujeitos passassem a questionar modelos naturalizados e tidos como únicos possíveis de organização escolar. E os estudantes não apenas questionam, mas também se colocam como capazes de propor e gerir alternativas a tais modelos.

Paola: Tipo... Foi nesse momento que a gente teve essa abertura, sabe? Nesse momento que a gente tava ali ocupando (...). A gente teve abertura de conhecer, de entrar mais a fundo, de saber realmente o que de fato tava acontecendo, quem eram as pessoas que estavam fazendo isso e foi aí realmente que a gente conheceu a situação e, não só isso, conheceu as pessoas ao nosso redor.

Segundo Paola, a ocupação possibilitou que os alunos pudessem conhecer mais profundamente a própria instituição escolar em suas estruturas físicas e sociais. Os estudantes passam a se perguntar por que as escolas possuem determinados métodos, orçamentos, hierarquias, conteúdos, regras. Tal postura problematizadora guarda grande potencial de práxis políticas transformadoras, pois - seguindo a tradição freiriana (Freire, 2016, p. 106) - “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”. A partir do momento em que os estudantes percebem a possibilidade de produzir espaços e relações diferentes, o modelo escolar tradicional é colocado em cheque.

Marcela: E a gente vai fazer uma comparação com a escola (...). Dizem que a gente aprende mais na ocupação que às vezes na escola, e é verdade.

Carolina: Porque depois que você vê o que é você aprender de verdade, você acha a escola uma bosta assim. Uma bosta mesmo.

As estudantes Marcela e Carolina explicitam uma sensação que perpassa vários dos alunos entrevistados e mesmo participantes de outras ocupações (Campos, Medeiro & Ribeiro, 2016; Catini & Mello, 2016; Januário, Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016): na ocupação se aprende mais que na educação tradicional. A seguir abordaremos processos de aprendizado e desenvolvimento emergentes durante as ocupações.

6.3. Educação ocupada

Carolina: A gente não aprendia matéria categorizada: "Isso aqui é química, física, português". Não! A gente pegava algo real e a gente ia procurar resolver aqui, né? De diferentes formas. A gente debatia a questão de gênero, a gente debatia a questão racial. Várias coisas que assim... O Pedro mesmo falava que em uma semana a gente aprendeu mais coisa do que a gente aprende em um mês de aula, sabe?

As ocupações, de forma geral, criaram a possibilidade dos jovens organizarem autonomamente espaços de ensino e aprendizagem de acordo com seus interesses e demandas. As dificuldades e desafios concretos vinculados ao movimento inspiravam a escolha de temas e atividades. A autogestão e a cogestão foram características marcantes dos movimentos (Costa & Groppo, 2018). No entanto, os desafios de gerir uma ocupação e produzir atividades educativas são diversos.

Fernando: Então, não é para banalizar a ocupação, por mais maravilhosa que ela seja, ela pode ser banalizada muito facilmente. É que nem ocupar um prédio e não fazer nada com ele. Pronto! Daqui cinco minutos os moleques vão ficar entrando lá para

encher a cara e pronto e acabou, sabe? Toda a educação, toda a educação libertadora que a gente podia ter dentro daquele prédio, agora, virou cinco moleques dando “PT” e a gente tendo que tomar conta.

Esperitina: Tinha dia que tinha 80, 100 crianças lá. Eu falo criança, mas enfim, adolescentes, né? O pessoal entre 14 e 16 anos no máximo. Imagina você ficar ocupando a mente de 80 molecada de 14 e 15 anos. Então era complicado. Então a gente tinha que ter essa carga de cronograma bem cheia pra poder ocupar a galera.

Fernando defende que não se podia permitir que a ocupação fosse banalizada, pois, o potencial de educação libertadora presente naquele espaço poderia ser facilmente desperdiçado se não houvesse uma correta organização entre os ocupantes. Esperitina relata a dificuldade de organizar atividades para o número de jovens que participavam da ocupação em Catanduva (SP). Ela fala da necessidade de se ter rigor na elaboração e execução do cronograma de atividades.

Fernando: Uma coisa que eu já tinha na teoria, mas eu só fui ter na prática quando eu ocupei a minha escola, é que a educação é realmente libertadora. Quando a gente chama o professor porque você gosta, mas que nunca deu o que você realmente queria aprender, porque a grade curricular que o Estado passa para ele não permite. Você chama ele para dar uma aula de, sei lá, direito da cidade, revolução verde. Chama o professor de Matemática para dar aula de "Por que a gente estuda matemática?", sabe? Ou até chamar alguém que não é professor para dar uma aula sobre aquilo que ele entende. Você está num espaço que era para escola ter feito. A gente usou o espaço da escola até mesmo para fazer coisas que não eram didáticas. Lá no PJ a gente teve o OCUPASSOM que foi um festival de música de doze horas seguidas. E foi animal.

Chaveiro: A gente sempre procurava fazer um cronograma bem diversificado: colocava roda de conversa, colocava atividade física também, jogo, sabe? (...). Era entre nós [quem dormia na ocupação] que a gente decidia “Ah, a gente acha melhor fazer isso!”, então a gente ia lá, procurava, ligava para fulano, pedia horário, via se ia dar.

Como os relatos acima demonstram, as atividades durante as ocupações eram planejadas e organizadas pelos próprios estudantes. Assim, eles assumiam uma postura ativa no processo e podiam abordar os temas que eram de seu real interesse. Em Catanduva (SP) o cronograma de atividades era elaborado pelas pessoas que ficavam durante a noite na ocupação. Isso ocorria porque apenas durante a noite os alunos conseguiam se reunir para pensar nas próximas atividades. Todas e todos que estivessem ali presentes podiam participar do processo de produção do cronograma do dia seguinte.

As ocupações secundaristas de 2015 desenvolveram um sistema de “doação de aulas”. Em Catanduva (SP) houve algo parecido, mas sem a sistematicidade de um endereço eletrônico para isso. Os interessados em contribuir com o movimento conversavam com a comissão de organização e se dispunham a realizar determinadas

atividades. Quando necessário, a comissão entrava em contato e o horário da ação era marcado. Muitas vezes tal contato era realizado durante as madrugadas quando os estudantes estavam organizando o cronograma do próximo dia. A organização dos cronogramas pelos estudantes do IF Catanduva era o resultado de uma síntese entre seus desejos, sugestões de professores e apoiadores do movimento e as possibilidades de atividades disponíveis.

Amélia: A gente não falava só disso [PEC e corte de verbas]... A gente falava de uma variedade de coisas aqui, aí isso foi mudando a nossa visão de um monte de coisa. Tipo eu penso numa coisa, aí você fala "Ah, eu penso desse jeito", "Ah, eu penso de outro jeito". Aí você olha e vê: "Nossa, é verdade, eu não pensei por esse lado. Vou começar a pensar diferente". Ai a gente começa a mudar, né? Ai a gente começa a pensar diferente não só em uma questão, mas em várias. Se fosse trabalhado só isso aqui, não teria mudado tanto, a gente teria ficado mais só na PEC e no corte de verbas e só. Mas não foi só isso. Foi uma variedade que fez a gente ter outra visão de mundo.

Amélia relata que as atividades da ocupação em Catanduva (SP) foram muito além daquelas relacionadas às pautas formais do movimento – PEC, corte de verbas, etc. Segundo ela, a capacidade do movimento de mudar a visão de mundo de vários estudantes está, justamente, em não ter se limitado apenas a esses temas. As várias ocupações abordadas no presente trabalho partilham tal característica: em nenhuma delas as atividades realizadas se limitavam a assuntos vinculados apenas a suas pautas oficiais. As instituições ocupadas transformaram-se em espaços de formação ampla para temas diversos raramente abordados no cotidiano escolar.

No trecho acima, Amélia exemplifica como espaços de diálogo são potentes para a transformação das pessoas. Ela relata como o contato com posições diferentes das suas a fez crescer. O contato com o diverso e a valorização do diálogo são características típicas da educação problematizadora (Freire, 2016). Ao contrário do modelo bancário, que “deposita” hierarquicamente conhecimentos dos docentes nos alunos, a educação problematizadora se propõe a criar campos de diálogo nos quais não há educadores e educandos, mas educandos-educadores e educadores-educandos. Estudantes, professores e apoiadores diversos do movimento de Catanduva (SP) revezavam-se nas posições de educadores e educandos. Aquele que havia conduzido determinada atividade anteriormente colocava-se no lugar de participante nas atividades seguintes. Em Barretos (SP) muitas oficinas foram realizadas pelos próprios estudantes que ocupavam o Instituto Federal.

Zezinho: Teve oficina de [plantação de árvores], artes cênicas, zumba, maquiagem...(...). Nossa teve o menino do tarô, da carta cigana.

José: Teve vários temas, né? LGBT, aborto... Ah teve feminismo. Debate sobre feminismo.

As formas educativas produzidas nas ocupações possuem características que se assemelham a proposta freiriana de ação dialógica (Freire, 2016). Destacamos nos trechos abaixo o incentivo a organização em detrimento da manipulação – típica de ações antidialógicas.

José: A evolução política dos estudantes daqui com a ocupação cresceu bastante. Principalmente da experiência do grêmio estudantil. A gente deixa o nosso mandato esse mês, mas tá deixando aí um grande encargo político também. Uma grande experiência. E os próprios gremistas estão juntos com a gente hoje. Então é uma construção que a gente tá deixando aí para os próximos anos no IF.

Pedro: É bom pra incentivar um pouco o próximo ano o grêmio. Porque não tem que pensar que nunca vai dar certo, entendeu? Porque deu muito...

Michel: Porque, como eu tinha dito, era tudo nas coxas, como que eu lutava, né? Principalmente a questão LGBT, a questão da Esquerda e tudo mais. Então, eu comecei a ficar muito mais engajado nessa parte. A questão da maturidade, do aprendizado, caralho! Eu aprendi tanta coisa nessa ocupação.

Nos trechos acima, José e Pedro falam sobre como a ocupação fez com que a organização estudantil se desenvolvesse, em especial, a experiência do grêmio do Instituto de Barretos. Michel conta sobre sua mudança pessoal no que diz respeito a engajamento em lutas políticas. Intencionalmente ou não as ocupações foram responsáveis por potencializar a organização política dos estudantes. Diferentemente de uma ação antidialógica que prioriza a manipulação, o movimento estudantil aqui analisado teve características prioritariamente dialógicas. Os espaços formativos planejados e as relações criadas durante as ocupações foram capazes de produzir um coletivo estudantil autogerido organizado o suficiente para manter o espaço escolar por semanas. Vários relatos defendem que muito dessa organização se esvai após o fim das ocupações. Ainda assim, os espaços criados, pelos jovens, em suas escolas não ensinou apenas pautas e objetivos a serem conquistados, mas também formas possíveis de se organizar para buscar tais metas.

Conteúdos variados e formatos horizontais são umas das marcas dos momentos de ensino e aprendizagem planejados nas ocupações.

Michel: A gente teve [vários] tipos de atividades: era física, era cultural, era palestra, era cinedebate, debate.

Marcela: Roda de música, cine debate. Cine debate inclusive que eu fui descobrir que eu tava em um documentário super importante. O que mais que a gente fez? Oficina de teatro... Ah várias coisas.

Amélia: Teve palestras, atividade física, oficinas, foi muito legal (...). A gente tinha umas conversas... Eu nunca fui muito de política, mas na ocupação, já que eu estava aqui, eu vou participar, né? Aí tinha umas conversas sobre política, sobre muita coisa, sobre arte, sobre coisas... do dia-a-dia.

Na ocupação do IF Catanduva várias atividades de diversos gêneros foram realizadas. A maioria delas foi oferecida por apoiadores voluntários do movimento – universitários e professores. Os estudantes mais jovens tiveram a oportunidade de discutir temas que muitos haviam apenas ouvido falar vagamente: gênero, discriminação, posições políticas de direita e esquerda, anarquismo, orçamento do IF, entre outros.

Marcela: Além de eu ter aprendido várias coisas assim... Debates... Aprendi a dançar forró (risos do pesquisador e de Marcela), yoga, assim coisa maravilhosa.

Também são destacados, nas entrevistas, momentos que não são “formalmente” políticos. Marcela fala mais de uma vez sobre ter aprendido a dançar forró e dá grande relevância para a aula de *yoga* que participou. O processo de ocupação possibilitou a expansão dos horizontes daquilo que é permitido se aprender na escola ou mesmo em um movimento político. A ocupação permitiu romper com o que é instituído e imposto pelo Estado como o currículo a ser executado na escola. Por duas semanas os estudantes do IF Catanduva puderam autogerir diretamente sua instituição de ensino. Além disso, é um traço dos movimentos juvenis atuais (Silva & Castro, 2015) não se limitarem ao que é formalmente entendido como político e atrelarem, à sua atuação, elementos culturais e artísticos. Uma ação ortodoxa poderia considerar que forró e *yoga* seriam uma perda de tempo, dado que os estudantes deveriam estar estudando a estrutura da sociedade capitalista ou coisa assim. No entanto, os jovens aqui abordados não fazem uma rígida divisão entre sua formação política ou artística e cultural, além de não estabelecerem uma fronteira entre “momentos sérios” de política e “momentos lúdicos” de arte e cultura. A política é vista como um espaço também de humor e ludicidade, assim como a arte e a cultura são também entendidas como coisa séria. Talvez possamos dizer que o lúdico é visto como algo a ser levado a sério e a “seriedade” algo com que se possa brincar. Como já dito, essa maneira de entender a atuação política não se limita aos espaços de ocupação, ela se propaga por entre diversos grupos juvenis (Silva & Castro,

2015). A ocupação propiciou um contexto relacional onde era possível vivenciar concretamente essa postura de forma autogerida, proporcionando um desenvolvimento desse modo de lidar com a política e com a arte e a cultura.

Há relatos de manifestações de preconceito e violência simbólica dentro das ocupações: machismo, homofobia, transfobia, racismo, assédios e tentativas de agressões. As escolas ocupadas não criam espaços nos quais tais posturas presentes em nosso senso comum e práticas cotidianas são magicamente eliminadas. Mesmo os grupos oprimidos e marginalizados possuem elementos em suas produções subjetivas advindas de concepções hegemônicas opressoras e excludentes. Assim, mesmo sujeitos engajados em lutas contra opressões devem se reconhecer enquanto potenciais “hospedeiros” dos opressores (Freire, 2016). Durante as ocupações várias atividades e ações foram realizadas com o intuito de problematizar posturas consideradas opressoras. Michel aborda no trecho abaixo a importância de se debater a temática LGBTQ+ durante o movimento:

Michel: Porque é bom passar a nossa visão para os caras, muitos héteros não tem contato com essa parte LGBTQ, então, é a única maneira de a gente conseguir passar informação para o povo, né? Principalmente para o pessoal do Ensino Médio. Pela idade, não sei se possuem uma opinião muito bem formada sobre. Aí tipo tem muita gente que é preconceituosa, mas é por falta de informação mesmo, sabe?

Michel: A gente teve várias palestras sobre LGBTQfobia, sobre feminismo, sobre essas coisas e foi agregando para o meu conhecimento, assim, sobre o movimento e sobre essas coisas (...).

Michel defende a importância de informar as pessoas – em especial os heterossexuais - sobre questões relacionadas à sexualidade e gênero. Atividades abordando temas relacionados a machismo, homofobia, transfobia, racismo e direitos humanos foram muito presentes durante as ocupações. No entanto, não apenas discussões foram feitas, mas práticas e relações concretas foram questionadas e mudadas. Michel relata que o processo de ocupação foi um momento importante para que ele melhor lidasse com sua própria sexualidade. Em Barretos (SP), Marina conta que foi na ocupação que ela pode pela primeira vez se vestir de mulher em público.

A professora Mônica aborda a dificuldade em engajar os jovens nas atividades durante a ocupação do IF Catanduva:

Mônica: Havia debates dos quais os estudantes do Ensino Médio pouco participavam. Participei de alguns desses debates, como uma roda de conversa sobre Direita e Esquerda. Os estudantes secundaristas estavam sempre em número reduzido. Houve

atividades conduzidas pelos docentes do IFSP, e também nestas os secundaristas preferiam a mesa de ping-pong.

Como Espertirina já havia relatado, organizar e engajar tantos jovens em atividades durante o dia todo era um grande desafio durante o movimento. Mesmo diante da dificuldade de engajamento e reconhecendo que havia momentos que “ninguém tava indo por nada”, Eduardo se diz orgulhoso dos jovens.

Eduardo: De mais positivo eu acho que tipo, a conscientização, principalmente dos mais jovens. Eu já tô na faculdade, mas, cara, às vezes tinha momentos que você vê que ninguém tava indo por nada, mas tinha momentos em que eles participavam. E eu olhava assim, tipo: "Porra, imagina se eu tivesse no 1º ano do Ensino Médio e tivesse tendo esse processo, que cabeça eu teria hoje?". Eu vi que eles mudaram. Pra mim foi o melhor, foi o que foi melhor da ocupação (...). Eu senti orgulho. De verdade. Senti muito orgulho desse pessoal que vai... Presenciou a ocupação, tava aqui (...).

Eduardo: Depois da ocupação isso foi tipo: "Eu quero trabalhar com jovens", tipo adolescentes mesmo. É o que eu quero. Eu não sei se eu vou ser professor de química, mas eu quero trabalhar com jovens. Assim, tá na minha cabeça (...). Que foda esse pessoal, mano! Isso mexe muito comigo, ver o pessoal mais novo fazendo as coisas, isso mexe muito comigo!

Ainda que houvesse muita dificuldade em fazer com que a maioria dos estudantes participasse ativamente da ocupação, Eduardo transborda entusiasmo ao falar sobre a potência dos jovens. Segundo o entrevistado, o movimento fez com que ele decidisse por trabalhar na formação de jovens. Aparentemente a clareza da importância política de se trabalhar com a juventude tornou-se, em Eduardo a partir da ocupação, paixão difundida e premissa de uma forte vontade.

Ao se falar sobre as dinâmicas educativas durante as ocupações, abordamos elementos cognitivos e afetivos de maneira indissociável. Vários relatos evidenciam o quanto as atividades desenvolvidas durante a ocupação produziram bons encontros e afetos alegres. Nino fala de como as palestras durante o movimento eram, para ele, um momento de relaxar e se recuperar do estresse cotidiano:

Nino: E o que acontece é que nas palestras era um momento que eu relaxava e falava: “Caraca, é disso que eu preciso”. E eu tava ali para isso, para aliar o que eu conhecia e para conhecer. E também algumas atividades de autoconhecimento, de olhar para si, sabe?

O aprendizado torna-se um bom encontro quando o conhecimento passa a afetar os sujeitos de maneira a aumentar sua potência de agir gerando assim afetos alegres. O aumento de potência produz maior capacidade da mente em entender, o que intensifica

o aprendizado e desenvolvimento. Assim, forma-se um círculo virtuoso envolvendo conhecimento, potência e afetos alegres.

A forma como seremos afetados em determinado encontro relaciona-se com a teia de significações que compõe nossa subjetividade. Ao explicar sobre o afeto de arrependimento, Espinosa (2015, p. 253) aborda tal questão.

(...) cumpre aqui notar que não é de se admirar que em geral sejam seguidos de Tristeza todos os atos costumeiramente chamados depravados, e de Alegria aqueles chamados retos. Pois, a partir do que foi dito acima, facilmente entendemos que isso depende antes de tudo da educação. De fato, censurando os primeiros e frequentemente repreendendo os filhos por causa deles e, ao contrário, louvando e exortando aos segundos, os Pais fizeram que as comoções de Tristeza se unissem aos primeiros e as de Alegria aos segundos. O que também é comprovado pela própria experiência. Pois o costume e a Religião não são os mesmos para todos, mas, ao contrário, o que é sagrado para uns é profano para outros, o que é honesto para uns é torpe para outros. Assim, conforme cada um foi educado, arrepende-se de um feito ou glorifica-se pelo mesmo.

O trecho acima evidência como as afecções e afetos não se dão de maneira universal. Faz-se necessário abordar o sujeito concretamente em sua dimensão histórica e em sua imersão social. Os encontros se produzem como bons ou maus a partir da configuração subjetiva singular da pessoa. Assim, aprendizado e desenvolvimento se tornam indispensáveis para o entendimento da dinâmica afetiva. As diferentes afecções as quais as pessoas estão expostas devem ser encaradas a partir das vivências de tais pessoas (Vigotski, 2010), ou seja, a mesma afecção pode, a depender da constituição do sujeito concreto, produzir aumento ou redução de potência de agir. O produto das afecções pode mudar para cada pessoa, assim como um mesmo sujeito pode ter sua relação com determinada afecção transformada a partir de seus aprendizados e desenvolvimentos. Podemos exemplificar usando o caso da escolha profissional de Eduardo:

Eduardo: E eu não queria ser professor, queria trabalhar em outra área, queria trabalhar na área de indústria, na área de pesquisa. Aí com o tempo isso foi mudando (...). Eu sei que é um sentimento muito bom que eu tenho agora de ser professor, que, eu já coloquei na minha cabeça: “Eu quero ser professor!”. É difícil porque eu sou tímido, né? Eu tenho que perder essa timidez. Eu sou gago também, mas a gente dá um jeito, sabe? (risos de Eduardo). E é isso, cara, a ocupação mudou a minha vida (...).

Antes da ocupação, Eduardo sentia esperança em trabalhar na área de química e pesquisa, assim como vários outros colegas seu de curso. Essa perspectiva o fazia feliz e o motivava. Após as experiências vividas durante a ocupação do IF Catanduva, a ideia de trabalhar em uma indústria já não lhe causa mais alegria, essa afecção mudou

radicalmente a partir de sua práxis política. Agora, a sua esperança está vinculada a ser docente e é essa ideia que lhe produz entusiasmo e alegria. Ainda que ele seja – em suas próprias palavras - tímido e “gago”, Eduardo está disposto a superar as dificuldades para poder se tornar professor. A práxis política na ocupação redefiniu muitos dramas subjetivos e, assim, inevitavelmente atuou remodelando dinâmicas afetivas de diversos estudantes. Os aprendizados e desenvolvimentos vinculados ao movimento se manifestaram em situações variadas: palestras, oficinas, saraus, etc. O ambiente produzido pela ocupação tornou viável que atividades diversas fossem planejadas e executadas pelos estudantes. Porém, tal ambiente também possibilitou a emergência de determinadas formas de se relacionar antes improváveis ou mesmo impossíveis.

6.4. Relações como motor do desenvolvimento

Amélia: Acho que a vida ensina [a ser crítico], né? E as experiências que você vai tendo. Não chega uma pessoa e diz: "Tem que ser assim".

O movimento de ocupações produziu um tempo-espço amplamente diferente do existente em períodos de funcionamento regular das escolas. O ambiente criado por meio da ação coletiva dos estudantes possibilitou formas de se relacionar que dificilmente se dariam em outros contextos e situações. Tais relações favoreciam determinadas produções subjetivas em detrimento de outras. Muitos dos aprendizados e desenvolvimentos relatados pelos alunos não se dão simplesmente porque alguém diz “tem que ser assim”, mas pelas experiências e convívios emergentes na ocupação.

Paola: Tudo aquilo que tava acontecendo, o quanto a gente teve o argumento crítico, o quanto a gente formou isso durante a ocupação. Muitas coisas a gente não sabia responder, mas a gente buscava formas, buscava dados, fontes para tentar responder alguns questionamentos, e isso veio muito disso, né? Dos questionamentos, essa base de argumentos veio desses questionamentos, né? “O porquê disso?” “O porquê daquilo” “Por que não dessa maneira?”, “Por que você tá tendo essa visão?”. E a gente foi criando essa base por conta dessas coisas e dessas perguntas. Eu acho que isso foi o que mais ganhou força, né? Fez ganhar força.

Paola conta como as situações, questionamentos e problemas concretos surgidos durante a ocupação foram fundamentais para que os estudantes pudessem desenvolver sua argumentação e criticidade. Encarar os debates e desafios vinculados ao movimento fez com que alunas e alunos fossem capazes de amadurecer pessoal e politicamente.

Fernando: Olha, acho que nesse negócio de ter que ficar de plantão lá no portão ouvindo pai dando chique porque o filho dele não tava tendo aula... Eu aprendi muito a lidar com o pessoal que tem uma opinião muito adversa da minha, sabe? (...).

No trecho acima Fernando aborda como a necessidade de encarar a agressividade de alguns pais de estudantes durante a ocupação o fez aprender a lidar melhor com pessoas que pensam de maneira diferente da dele. O estudante diz que agora consegue ouvir com mais tranquilidade as pessoas ainda que não concorde com elas, diferentemente de antes que ficava apenas “jogando argumentos na cara” de seus opositores. Mesmo dentre os favoráveis a ocupação, havia uma grande diversidade que nem sempre era fácil de ser gerida.

Fernando: O negócio da heterogeneidade que você falou é uma coisa que a gente teve que aprender a lidar na marra, sabe? Porque o movimento dos secundaristas foi um movimento muito amplo e por ser muito amplo ele foi muito heterogêneo na sua pluralidade de pensamento. Você tinha pessoas de diferentes tendências políticas, fazendo diferentes avaliações da conjuntura atual, construindo o mesmo movimento com um mesmo norte, sabe?

A práxis é definida, de forma ampla, como uma atividade que possui intencionalidade. Assim, a práxis é uma união – em maior ou menor grau – de prática e reflexão (Sánchez Vázquez, 2007). Freire (2016) vincula a práxis à palavra verdadeira e autêntica que tem o poder de transformar a realidade. Para o educador, palavra e práxis são o resultado de duas dimensões em interação radical: a ação e a reflexão. Podemos ver nas entrevistas e relatos de campo que os processos de ocupação foram permeados por práticas e reflexões em relação dialética, ou seja, bidirecional. A ação coletiva dos estudantes produziu situações que potencializaram suas reflexões e criticidade, assim como tal potencialização subsidiou a práxis política dos jovens. Segundo Freire (2016), sem a interação não dicotômica entre ação e reflexão o diálogo torna-se impossível. O diálogo será definido por Freire (2016, p. 109) como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Nino: O diálogo. Acho que o que teve de mais positivo foi o diálogo. O diálogo que a gente estabeleceu entre os alunos. O diálogo que a gente estabeleceu com os professores, que a gente conseguiu estabelecer, até certo, ponto com os pais. Eu acho que isso foi essencial: o diálogo. Eu acho que aprender a dialogar, aprender a dialogar até mesmo entre a gente, e poder lidar com as diferenças. Então, acho que o principal foi o diálogo.

Para Nino o mais significativo do processo de ocupação foi o diálogo. O movimento teria sido capaz de ensinar muitos dos participantes a dialogar, em especial, com aquelas pessoas que tivessem modos de pensar diferentes aos deles. Tal aprendizado se dá nas práticas e situações concretas circunscritas pelas ocupações. Segundo Freire (2016), o diálogo não é composto apenas de elementos cognitivos. O educador ressalta como prioritária a necessidade do amor para que haja diálogo. É comum que os mesmos termos tenham seu significado alterado ao se modificar a tradição teórica a qual estão vinculados em determinado contexto. Mesmo diante de tal ressalva, é produtivo explorar aqui um vínculo entre Espinosa e Freire. O amor é um afeto alegre (Espinosa, 2015), ou seja, produto de bons encontros e aumento de potência de agir. Dessa forma, poderíamos dizer que o diálogo aos moldes freirianos se torna possível a partir de um sujeito potente que age e reflete. Assim, a práxis que se pretende dialógica deve ser prioritariamente calcada na potência e no afeto alegre⁹³ e não no ressentimento, ódio ou outros afetos tristes.

Marcela dá grande destaque para o que aprendeu sobre lidar com situações de conflito e tensão durante o movimento:

Marcela: Eu aprendi a lidar com pessoas, tipo eu aprendi a lidar com situações de alta tensão. Porque era tensão assim o tempo todo. (...). Eu aprendi a lidar muito com as pessoas que eu não gostava. Porque eu lembro que no começo quando alguém ia falar alguma coisa, alguma bosta eu já me alterava. Eu sempre fui muito assim. E era uma coisa inconsciente. Eu ficava: "Gente como você tá falando isso? Cala a boca". Eu ficava pensando isso. Aí eu ia discutir e pra mim eu não tava alterada, mas eu tava. Aí eu percebi que tinha gente usando isso pra me deixar como histérica (...). Eles ficavam: "Mas calma, Marcela, não precisa...". E eles falando coisas absurdas (...). Nossa quando eles falavam "calma"... "Vai tomar no cú!". Eu ficava mais puta ainda. Aí fiquei pensando: "Porra, eles tão falando isso pra eu sair do sério". Ai eu comecei a lidar. Aí quando eles falavam as coisas eu tratava com naturalidade assim. Meio irônica, meio sônica. Eles ficavam mais putos. Então quando eles vinham tentar me atingir, eu vinha e atingia eles que era mais fácil. Aí chegava na assembleia... O que

⁹³ Freire (2016, p. 110) ressalta o vínculo entre amor e o processo revolucionário: "Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor (...). Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa (...)"

Também Hardt e Negri (2004, p. 445) – marxistas espinosanos segundo Cesarino (2011) – defendem a possibilidade do amor se dar enquanto ato político revolucionário. Eles escrevem:

"Os novos movimentos que exigem a democracia global não só valorizam a singularidade de cada um como princípio organizador fundamental como a postulam como um processo de autotransformação, hibridização e miscigenação. A multiplicidade da multidão não é apenas uma questão de ser diferente, mas também de um devir diferente. Um diferente daquilo que você é! Essas singularidades agem em comum e, portanto formam uma nova raça, ou seja, uma subjetividade politicamente coordenada que a multidão produz. A decisão primordial tomada pela multidão é na realidade a decisão de criar uma nova raça, ou melhor, uma nova humanidade. Quando o amor é concebido politicamente, portanto, essa criação de uma nova humanidade é o supremo ato de amor".

eles queriam? Era nítido que a gente estava todos acabados assim. Então eles queriam vir com tudo pra acabar de vez. Que era uma forma da gente se manter lá. Ah beleza... Acho que era isso sim. Acho que a maior coisa

Mesmo reconhecendo ter aprendido sobre várias coisas na ocupação – desde a dançar forró até sobre manipulação midiática –, Marcela destaca que o maior aprendizado foi relacionado à forma de lidar com outras pessoas. Marcela já havia sido orientada a não ser agressiva com aqueles que tivessem opiniões diferentes das suas ou mesmo a manter a calma durante as conversas. No entanto, ela nunca havia estado em uma situação em que fosse necessário exercer cotidianamente tais práticas. A entrevistada diz que esse foi o aprendizado mais significativo da ocupação para ela. A partir de então, Marcela aprendeu a usar seu novo tipo de comportamento em várias outras situações. Entendemos que as mudanças abordadas aqui não são apenas aprendizado, mas desenvolvimento. Isso porque as vivências e interações de Marcela fizeram com que ela tivesse uma mudança significativa de postura. Essa mudança diz respeito a um determinado entendimento sobre as pessoas quererem desgastá-la e fazê-la parecer histérica, mas também diz respeito a uma nova forma de lidar com seus sentimentos, em especial a raiva. Uma opinião que ela considera absurda já não a faz mais “sair do sério” facilmente. Um ataque já não é mais respondido prontamente com outro, ela desenvolve novos mecanismos para se defender. Uma complexidade de sentidos foi alterada, uma nova organização subjetiva hegemônica emerge de suas interações. Sua raiva diante de um conflito já não é algo incontrolável, agora é possível lidar com esses momentos utilizando de outros recursos. Recursos esses desenvolvidos não teoricamente, mas nas relações concretas vivenciadas por Marcela. E, mesmo após a ocupação, a entrevistada ainda mantém as mudanças relatadas.

Marcela: Esses dias eu tava discutindo no grupo do DCE lá aí eu lembrava da outra discussão que eu tinha participado que eu tava muito puta: "Como assim vocês não tão vendo os cortes?!". "Falaram que não teve nenhum corte". "Vocês tão louco?!". Ai eu comecei a: "Como assim?!". Aí da outra vez eu falei: "Ah tá. Beleza. Mas então o que vocês sugerem, então?"(...). Aí acho que deixa eles mais putos. Tipo eu não me desgasto. Mesmo que eu fique muito puta...

Carolina também fala sobre mudanças relacionais incentivadas pela ocupação que ultrapassaram o contexto escolar.

Carolina: Eu vi que depois das ocupações eu aprendi a como discutir com as pessoas. E tipo mostrar minhas ideias... Acho que eu aprendi a falar melhor, sabe? Esclarecer as ideias e debater com as pessoas a ponto de ela me entender assim. E não ser agressiva, né?(...) E aí eu levei isso pra casa e pra vida assim. E aí a relação com meus

país melhorou muito nisso. Tanto que tipo, quando eu entrei no Levante, [eu] não podia ir pra ato. Aí eu começava a discutir: "Ah, mas você não me deixa fazer nada e não sei o que". Não. Agora eu busco esclarecer o que é. Mostrar o lado do que tá acontecendo, né? E hoje a aceitação é bem melhor assim. Tanto que minha mãe fala: "Carolina, você não vai no ato hoje?"

As novas posturas de Marcela são funcionais no que se refere à sua proteção emocional e pública, mas também, assim como as posturas de Carolina, são estimuladoras de ambientes mais democráticos. A estudante da ETEC fala como passou a ser menos agressiva e como melhorou sua capacidade de comunicação. É básico em qualquer espaço que se pretende democrático que as pessoas possam lidar com o dissenso, com o conflito e sejam capazes de marcarem suas posições. O movimento de ocupações criou ambientes nos quais os jovens manejavam diariamente tensões e conflitos vinculados aos seus adversários e à sua própria organização, ou seja, havia uma intensa política das relações cotidianas. Os desafios reais encontrados na busca por um espaço cotidiano democrático foram proporcionadores de desenvolvimento para os jovens. Todos sabiam o que era democracia e autoritarismo conceitualmente, mas foi nas relações concretas que esses conceitos marginais começaram a ganhar carne, osso e protagonismo em suas vidas. Parodiando Lewin (2005), não se pode aprender sobre relações apenas por meio de aulas teóricas. Podemos ler sobre democracia por anos, mas é necessária a imersão em um contexto no qual tais relações estejam em processo de efetivação para que sejamos capazes de avançar. O aprendizado conceitual é fundamental para que possamos orientar nossas rotas de desenvolvimento com certa consciência. No entanto, a interação é indispensável para o aprendizado e desenvolvimento de novos modos de constituir relações sociais.

Marcela: Na escola a gente aprende muito pouco ter relação pessoal. A gente aprende muito conteúdo e tal (...).

Marcela: Porque até a tensão foi um ponto positivo porque a gente aprendeu a lidar com isso.

Segundo Marcela, na escola são ensinados muitos conteúdos, mas muito pouco sobre relações pessoais. Importante lembrar que determinada concepção de mundo – filosofia, senso comum e ideologia – é composta de conteúdos formais, mas também de formas concretas de se relacionar socialmente. Assim, não é incomum determinada ideologia formalmente defender a democracia, mas concretamente reproduzir relações autoritárias. No senso comum isso também se verifica. É muito frequente vermos propagandas e campanhas em prol da tolerância e da democracia enquanto estamos

imersos concretamente em ambientes organizados de forma extremamente autoritária e intolerante (Foucault, 1999). Aprender os conceitos de democracia e tolerância é de grande importância, mas são necessários espaços onde tais relações possam ser praticadas. Essa prática é indispensável para que possamos efetivar o desenvolvimento apenas presente em potência no aprendizado conceitual de tais relações. E, a partir do momento em que desenvolvemos novas práticas concretas, novas construções conceituais são também possíveis.

Muitos dos entrevistados contam sobre a importância da convivência com pessoas mais experientes para o seu desenvolvimento.

Amélia: Não foi só a ocupação, o IF me deixou mais crítica (...). É, gradativamente. Fui tendo isso comigo. Antes eu nem gostava de falar muito. Agora você põe uma questão para mim... Antes eu ia ficar quieta, ia falar sim ou não, concordo ou não, legal ou chato. Agora: “não, porque...”. Eu discuto o assunto. Eu acho que foi de ver as pessoas. Eu fui convivendo com pessoas assim que eu consegui ser mais crítica, e eu acho isso super legal (...). Aí a Marcela, muito decidida (...) - minha ídola -, tudo que ela colocava na cabeça ela fazia.

Eduardo: Ah, [o que me fez mudar politicamente na ocupação foi] com certeza os debates e o contato que você tem com as outras pessoas. Porque, por exemplo, a Espertirina, a Espertirina da noite, ela é muito engajada politicamente. Você percebe ao lado dela... Ela fala e você percebe que as ideias que ela tem batem com o que você tá pensando. Às vezes você é de um lado e você não sabe que você é desse lado, aí você: "Porra, caralho, eu penso desse jeito, mano. É verdade isso aí". Então você vai se colocando de um lado pra defender esse lado, sabe?

Amélia cita Marcela como sua “ídola” e ressalta como o IF e a ocupação fizeram com que ela passasse a se posicionar mais. A estudante diz inclusive que, se fosse antes de sua entrada na instituição, provavelmente nem teria aceitado dar a entrevista por dificuldades em falar. Eduardo relata como seu convívio com Espertirina – a qual possuía maior experiência política - o fez perceber melhor qual o “lado” em que ele estava. Ainda que o movimento fosse orientado pela gestão horizontal, entre os alunos havia diferentes experiências e acúmulos políticos. Aquelas e aqueles com maior histórico de participação puderam atuar na zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2007) dos menos experientes. Ou seja, muitos “novatos” possuíam capacidades que ainda existiam apenas em potência, não estavam desenvolvidas. No entanto, com o auxílio e convívio junto a pares mais experientes foram capazes de mudar posturas, produzir reflexões, conduzir atividades, em suma, foram capazes de se desenvolver. As ocupações podem ser entendidas como ambientes nos quais muitos aspectos do desenvolvimento político dos estudantes foram potencializados. Como

temos abordado e continuaremos a ver abaixo, o contato com pessoas mais experientes diante de desafios concretos favoreceu que desenvolvimentos potenciais se tornassem reais.

Durante os processos de ocupação também emergiram algumas das faces opressoras que constituíam a subjetividade dos participantes.

Lucas: Mas teve sim na ocupação casos de machismo, homofobia, racismo, tudo isso. E também a lógica punitivista (...). Quem tava lá dentro tinha que lidar com essas questões, e era muito rico por isso (...). “O quê que a gente vai fazer para mudar, qual que é a dificuldade de fazer mudar isso”?

Fernando: Mas a questão, por exemplo, que se citou de homofobia e machismo, enfim, que teve nas ocupações é uma coisa muito foda, mas é muito enraizado na nossa sociedade, então, não tem como a gente evitar lidar com isso (...). Eu acho que a autonomia ela deu muita força porque a galera aprendeu na prática, sabe?

Os elementos opressivos citados nos relatos são práticas e discursos que compõem o senso comum hegemônico brasileiro. Mesmo a maioria declarando-se formalmente contrária a tais práticas, havia participantes que as reproduziam. Muitos deles provavelmente sem ao menos se dar conta dessa reprodução. Dado que machismo, homofobia e racismo se manifestam nas relações, faz-se necessário que a superação dessas opressões se dê não apenas no campo conceitual, mas principalmente relacional. As ocupações geraram espaços nos quais as contradições entre discursos e práticas puderam ser vivenciadas e questionadas concretamente. Os trechos transcritos também abordam o desafio em lidar com o comportamento opressor dentro das ocupações. Os estudantes contam sobre as tentativas de superar a lógica punitivista socialmente predominante. Aos jovens era dado o desafio prático de lidar com seus próprios pares que desempenhavam comportamentos opressores e, como em outras situações, tal desafio produziu coletivamente alternativas que buscavam ser críticas e reflexivas. Em várias ocupações foram realizadas palestras e/ou conversas sobre machismo, homofobia, racismo e outras formas de opressão. Em Barretos (SP), os jovens instituíram uma “salinha da conversa”. Nesta sala, os estudantes envolvidos em alguma confusão interna à ocupação deveriam conversar sob a mediação de outro estudante, normalmente alguma figura de referência. No IF Barretos as pessoas também eram suspensas do uso dos espaços onde tivessem ofendido alguém.

Zezinho: Tinha gente que era rico fora, tinha gente que era homossexual, que era bi, trans... E a gente não sabia. “Mas quem que é? O moleque é viado?”. “Ah, eu sou

viado"; "Mas o que que é?". Ai você vai descobrindo. "Mas como que é?" "Como é ser trans? O que tem que ter pra ser trans?"

José: E o bom é que teve debate, teve evolução no pensamento (...). Principalmente nos héteros...

Zezinho relata como a ocupação fez como modos de vida diferentes entrassem em contato e pudessem dialogar durante o movimento de Barretos (SP). José destaca o “avanço de pensamento” especialmente dos heterossexuais. Se a democracia se aprende na prática, também a luta contra o machismo, racismo e homofobia deve se dar a partir da crítica e da transformação das relações concretas. Os estudantes frequentaram palestras e debates sobre tais temas, mas, além disso, fez-se necessário praticar – treinar e aprender - concretamente posturas não opressivas no cotidiano das relações nas quais eles estavam imersos. Como já citado, durante a ocupação do IF Barretos uma estudante transexual – Marina – conta que se vestiu de mulher pela primeira vez. Michel também fala sobre sua mudança de postura depois da ocupação.

Michel: E meio que eu tinha medo de mostrar o meu lado que eu sempre fui afeminado (...). E a sociedade ela tentava me mostrar que eu não era aquilo e eu comecei a ficar meio acatado com isso. Fui escondendo, escondendo, escondendo e agora eu não vou esconder mesmo (...). Ai, foda-se a minha masculinidade, pau no cú dela.

Michel: Então, eu era muito recatada, né? Porque eu tinha muito medo do povo, do que eles iam falar. Agora eu to pouco me fodendo. Eu falo “sai hétero” pra todo mundo. Eu sou afeminado nessa faculdade sim, e esse povo vai ter que me engolir. Vai tudo ter que me engolir e me aceitar. Essa questão de que eu era muito mais acatado nessa parte, eu tinha meio que um preconceito (...).

O exemplo de Michel mostra como mesmo jovens que compõem determinada minoria política não estão isentos de reproduzir opressões e, em certos casos, contra si mesmos. O contexto do IF ocupado fez com que Michel pudesse não apenas questionar determinadas relações hegemônicas, mas também o permitiu praticar formas diferentes de se relacionar. Havia um espaço protegido no qual ele podia “ensaiar” outras formas de ser, experimentar outros comportamentos e posturas. E a partir de tal experimentação, compor uma maneira de ser que transborda também para outros locais.

As ocupações podem ser caracterizadas como rupturas do cotidiano (Salvador, 1994; Heller, 1970) que proporcionaram processos de desenvolvimento contra hegemônico dos estudantes. Dentro do espaço de ocupação outras relações eram possíveis. As decisões eram coletivas, o machismo, o racismo e a LGBTfobia eram sistematicamente combatidos e debatidos. Tal contexto relacional favoreceu processos de desenvolvimento específicos, formas de organização subjetiva determinadas. Cada

um dos estudantes vivenciou a situação de maneira singular, porém, a forma como a dinâmica estava colocada aumentava a possibilidade de emergência de dramas subjetivos mais democráticos e democratizantes. Mesmo os alunos contrários à ocupação pressionavam para uma maior democracia nas decisões, o que impelia os ocupantes a se esforçarem ainda mais para tornar o processo mais inclusivo e transparente.

Durante a ocupação os jovens tiveram a oportunidade de aprender a manejar as responsabilidades relacionadas à autogestão.

Fernando: Uma outra coisa também mudou de mim assim. Meu, limpar o chão e lavar a louça e cozinhar pra você mesmo é tarefa básica pra você sobreviver, sabe? A gente aprendeu muito isso aqui.

Fernando valoriza muito o aprendizado sobre como executar tarefas cotidianas. A novidade em realizar tarefas domésticas provavelmente se vincula em grande parte ao gênero e classe do entrevistado. Ele relata que não costumava ter tais atividades em casa. Um garoto limpar o chão e lavar a louça manifesta – ainda que de modo tímido – a crítica concreta e prática ao machismo dentro daquele espaço. Carolina também aborda essa questão.

Carolina: Eu sempre soube fazer as coisas assim porque minha mãe falava pra eu fazer (...). Só que eu fazia como obrigação. Tipo: “Ai que saco tenho que fazer isso”, sabe? “Não. Eu estudo, eu não posso ficar fazendo essas coisas”. Ai depois eu mudei a minha visão assim: Eu não sou... Me declaro como feminista? Tenho que saber que minha mãe é mulher também, né? Então vamo lá ajudar”.

A estudante da ETEC questiona seu próprio posicionamento enquanto feminista a partir de suas vivências na ocupação. O campo de reflexão e prática em que Carolina estava imersa produz possibilidades de transformação que tocam outros contextos, como, por exemplo, a realização de tarefas domésticas em sua casa. Marcela fala sobre aprender a lidar com tomadas de decisões.

Marcela: Mesmo sair de uma situação de tensão, sabe? (...). Que a gente precisa decidir e a nossa decisão vai mudar o rumo do movimento e qualquer passo em falso eles podem cair matando em cima da gente. A gente ficava meio que pisando em ovos, sabe? Então qualquer coisinha que saísse fora do eixo eles já caíam matando em cima da gente sem dó nem piedade. Então eu acho que a gente conseguiu lidar com isso.

A entrevistada fala sobre o quanto aprendeu a enfrentar situações de responsabilidade. Situações nas quais a decisão tomada por eles teriam grandes consequências. Feire (2016) defende que para a constituição de uma educação libertadora é necessário abandonar os métodos dos opressores. O educador brasileiro

destaca a importância de se criar espaços educacionais que não reproduzam a lógica do opressor-oprimido entre o professor e o estudante. As ocupações podem ser entendidas como uma radicalização dessa proposta, na qual os educandos têm a possibilidade temporária de gerir majoritariamente seu processo de ensino e luta.

São vários os relatos que questionam as hierarquias institucionalmente constituídas.

Marcela: E daí que a pessoa fez faculdade, doutorado, que ganha bem e é rico? Você tem o direito, você pode ir contra o que ela tá fazendo.

Esperitina: Ai tipo a gente perguntava coisa eles não sabiam como responder. Os professores que eram a favor [da ocupação] falavam coisas e eles não sabiam responder. Eles falavam: "Porque olha... Porque não existe um plano porque isso e aquilo". Não sabiam...

Michel: Como se a gente não soubesse também.

Os estudantes relatam como a ocupação possibilitou que eles se relacionassem com os professores fora do padrão da hierarquia institucional dada. Nas assembleias alguns daqueles que supostamente seriam os detentores do saber se mostram confusos e desinformados. O mito da sabedoria absoluta do professor e da ignorância do aluno é facilmente destruído nesse contexto. As relações se alteram. Os alunos não mais se deixam intimidar pelo lugar institucional que ocupam, eles são agora os gestores do Instituto e suas assembleias são mais organizadas que a dos servidores. A lógica institucional de dominação etária e funcional que permeia o cotidiano do IF Catanduva é atacada, abrindo assim possibilidades para novas dinâmicas relacionais.

Marcela: Acho que os professores dessa nova geração (...) eles precisam respeitar. É o respeito.

Marcela: Porque tem muito aquilo: "Ah, mas é meu professor eu não posso falar nada pra ele". "Não, cara. Se o cara tá falando coisa errada você tem que falar sim". Porque as pessoas acham que: "Ah porque você é muito novo você não sabe o que tá fazendo". Mas tipo... Sabe! Às vezes eles acham que... Tinha assuntos que a gente sabia muito mais que servidor por exemplo. Não desqualificando, claro. O cara tá lá passou por um processo muito foda, passou em um concurso e tal. Mas gente, a gente também tem o direito de pensar e não é porque a gente tem uma certa opinião que a gente tá sendo doutrinado ou coisa assim.

A ocupação possibilitou que a relação entre servidores e alunos fosse ressignificada. Uma relação que na normalidade institucional era perpassada por uma intensa hierarquia é questionada e combatida pelos estudantes. Não apenas no nível teórico ou retórico, mas nas práticas concretas. As relações de dominação referentes à

idade, classe, formação e cargo perpassam todo o tecido social. É parte do senso comum – e das subjetividades circunscritas por ele – que as pessoas adultas, com maior renda, com mais tempo de estudo e com maiores cargos sejam consideradas superiores às outras. A ocupação do IF Catanduva conseguiu criar um território no qual essa lógica foi questionada, onde os estudantes exigiam respeito recíproco na relação com funcionários, diretores e até reitor. Evidente que a lógica da dominação não desaparece simplesmente dos jovens, mas a ocupação coloca em movimento processos que visam à superação da hegemonia de tal lógica. Com o fim da ocupação, as hierarquias tendem a se reconstituir, no entanto os estudantes não são mais os mesmos. Novas produções subjetivas e relações possibilitam que a antiga normalidade seja percebida de maneira diferente.

As hierarquias entre os próprios estudantes durante os movimentos são questionadas e alteradas.

José: No primeiro ato quem tava com o megafone era eu. Ai no segundo ato eu já falei: "Não. Alguém vai ter que ficar com o megafone" (...). Assim, isso é aprendizagem, entendeu? Que pra você tocar um ato assim você tem que saber alguma coisa. Você tem que saber o que você tá falando, entendeu? Há um jogo de cintura que você tá tentando fazer ali.

Os estudantes de Barretos (SP) relatam como foram com o tempo se tornando menos dependentes da liderança de José. Segundo os alunos, no começo da primeira ocupação, José era chamado diante de qualquer necessidade de decisão. Com o passar do tempo, os outros alunos e alunas passam a se empoderar e a se sentirem capazes de tomar certas decisões situacionais por si mesmos. Não são apenas conhecimentos que são aprendidos durante a ocupação, mas também posturas que são desenvolvidas.

Marcela fala sobre como aprendeu a ser forte na ocupação e como levou isso para outros momentos posteriores ao movimento:

Marcela: Porque ao mesmo tempo em que eu tava cansada, queria ir embora e parar com tudo isso, eu via que se eu parasse as pessoas iam parar. É uma coisa muito... Eu peguei muito referência com o grêmio também com tudo que aconteceu. Por exemplo, no caso lá da morte da menina... Enfim, eu vi que se eu desabasse... As pessoas já estavam desabando, mas elas tipo me viam como uma forma de tipo: "Ah Marcela tá aqui..." Ai se eu desabasse elas iam desabar também, sabe? Eu precisava ficar forte.

Algum tempo após a ocupação, uma garota foi assassinada ao sair de uma festa vinculada aos estudantes do IF. É sobre esse caso que Marcela se refere na transcrição. Segundo a entrevistada, mesmo a situação sendo extremamente difícil, ela se manteve

forte, pois sabia que era uma referência para as outras pessoas. Tal responsabilidade e força foram, segundo a estudante, desenvolvidas na ocupação. Ainda que o contexto houvesse mudado – a ocupação já tinha terminado – algumas transformações relacionadas a ela permaneceram nos sujeitos. Desenvolvimentos que só foram possíveis devido às vivências proporcionadas pelo movimento político. Como poderia Marcela aprender a ser forte a partir de uma aula em classe? Essa postura só pôde ser desenvolvida por sua práxis política durante a ocupação. Ao lidar com tantas tensões, conflitos e responsabilidades, Marcela se transforma. Transformação que não estará vinculada a uma ação específica em apenas um contexto, mas que passa para outras situações diversas.

Outros entrevistados contam como o processo de ocupação fez com que eles se sentissem mais confiantes e capazes para falar.

Amélia: Além disso, eu sinto que a gente começou a ter mais liberdade aqui dentro. Antes a gente só vinha estudar. Saiu da aula vou pra minha casa. Não, agora a gente tem mais liberdade. A gente tem mais voz (...). Porque eu achava irrelevante falar. Agora, tudo que acontece que eu acho importante eu vou lá e falo, eu não guardo mais. E muita gente faz isso, a galera não guarda mais nada. Tem mais liberdade agora e proximidade com o povo que trabalha. Isso é muito legal, porque fica um ambiente muito legal. Porque a gente quase mora aqui, então, tem que ter essa boa convivência.

Eduardo: Mudou a minha relação com as pessoas. Porque eu sou muito tímido. Pode não parecer, acho que parece assim, mas eu sou muito tímido. E tipo, teve uma vez que teve uma roda, acho que você tava até, tinha uma roda que tinha muita gente assim que eu nunca tinha visto assim na minha vida e eu tinha que falar lá com o Joe. Nossa e eu falei. E eu tava muito nervoso porque eu sou muito tímido pra essas coisas. Aí hoje mesmo eu tive que apresentar um trabalho e eu tava super tranquilo (...). Ficou mais tranquilo essas coisas, sabe?

Paola: E a gente vai formando isso com o tempo, conversando, e eu vi que o espaço que a gente teve aqui foi para isso, sabe? Foi para as pessoas tirarem esse medo de... de falar.

Amélia, Eduardo e Paola defendem que a participação no movimento de ocupação no IF Catanduva os fez ter maior capacidade de fala. Amélia diz como agora se sente à vontade para falar com os trabalhadores do IF sobre o que ela considera relevante, ela se sente mais livre na instituição. Eduardo aborda como superou sua timidez e que atualmente é muito mais tranquilo apresentar trabalhos em público. Por fim, Paola diz que a ocupação fez com que as pessoas superassem seu medo de falar. Esse medo de falar pode ser interpretado como relacionado à timidez e à vergonha diante do público, por exemplo, mas também está vinculado a pensar que o que se tem para dizer não é relevante ou que a fala não surtirá nenhum efeito.

O campo relacional da ocupação fez com que ocorressem mudanças no drama subjetivo hegemônico desses estudantes. Eles não se deixam mais abater pela vergonha ou pelo medo, mas tomam para si seu poder de fala e sua voz. Foram incentivados a falar, precisavam falar, sentiram que o que tinham a dizer era relevante e podia gerar transformações. É pouco provável que teriam tal desenvolvimento em uma sala de aula convencional onde as relações são predominantemente de passividade diante do professor. O processo de luta produziu subjetividades mais corajosas e confiantes. Lewin (2005) demonstra como relações democráticas e participativas exigem formação por parte daqueles que estão nelas envolvidos. É necessário desenvolver a agência dos sujeitos nas relações concretas nas quais eles estão imersos. Negri e Hardt (2016) defendem que não há uma natureza humana democrática, mas faz-se necessária a produção de subjetividades que sejam democráticas e democratizantes, superando a figura subjetiva do representado.

No entanto, não é apenas através de palavras que se toma voz.

Michel: Um Michel totalmente mudado, um Michel totalmente acatado e mudou para um Michel espalhafatoso, eu mesma.

Michel conta como a partir da ocupação ele deixou de ter medo e passou a se manifestar da forma como gostaria no IF. As relações nas quais o estudante estava imerso durante o movimento foram capazes de dar voz ao corpo de Michel.

6.5. Identidades sociais e coletivas

As experiências durante a ocupação, assim como os questionamentos sobre os papéis instituídos no IF Catanduva, foram responsáveis por os estudantes ressignificarem o próprio espaço físico do Instituto.

Michel: Eu me senti muito em casa na ocupação, você não tem noção. Aí eu fazia tudo o que eu queria, mesmo [ainda falando sobre supostos comportamentos "afeminados"]. Agora me mostro... To pouco me fodendo. Acho que como a gente viveu duas semanas aqui nessa faculdade, eu acho que aqui é minha casa agora e eu vou viver assim o resto da vida.

Amélia: Sim [sente que o espaço é mais dela]. Também dormir aqui... (Risos de Amélia). E não sei, parece que entrou no sangue... (Risos de Amélia) (...). As raízes entraram aqui... Foi muito bom.

Marcela: Às vezes eu olho e falo: "Nossa, dormir ali" ou horas que eu penso em fazer um negócio [?] na ocupação: "Mas espera, eu não posso mais fazer isso" (risos do

pesquisador). Vou lá na cozinha... E no Instituto tinha uma coisa que era muito assim ó: “Você vai, você estuda, senta na carteira e tipo...”, sabe? A gente não tinha propriedade assim. Lá a pessoa sentava no chão todo mundo já ficava meio assim... Sabe era um negócio muito... A gente só usava o local e era uma coisa nossa (...). Porque eu sempre fui de ir nos reitores e conversar e tal só que a gente tem uma sensação - até comento com o pessoal da facul - uma sensação muito mais de que aquilo é nosso.

Michel conta sobre como após a ocupação se sente à vontade o suficiente para poder “se mostrar” no IF, o qual é como sua casa. Amélia diz que percebe que o Instituto “entrou no sangue” denotando um forte processo de identificação com o espaço. O sentido que a ocupação possui para os entrevistados se vincula a sua forma de perceber as dependências físicas do IF. Já não olham da mesma maneira para as mesmas paredes, portas e salas. Marcela relata como sente que o Instituto é dos estudantes a partir do momento que deixa o lugar de membra passiva da instituição e passa a questionar seu funcionamento e organização. Anteriormente, cabia aos servidores pensar e gerir o IF, os estudantes apenas “usavam” o local, ou seja, o Instituto era dos funcionários. Com a ocupação a situação se transforma. São os alunos seus novos gestores temporários e podem agora ocupar o espaço de diferentes maneiras: dançar, “mostrar-se”, dormir, cozinhar, sentar no chão. Essa condição é desencadeadora de vários processos de identificação com o local.

No trecho abaixo, Marcela compara a sua experiência no Instituto a de um guia que ela conheceu em uma gruta de Minas Gerais:

Marcela: E, sabe, ele conhecia aquela gruta como a palma da mão dele e cada lugar era uma emoção diferente, era uma lembrança como se fosse a ocupação. Se a gente fosse andar pelo Instituto, eu vou... Em cada lugar eu vou lembrar de alguma situação.

As vivências da ocupação atuam intensamente nas mais diferentes funções psicológicas de Marcela. Ela mudou sua forma de lidar com conflitos e se sente mais forte, mas também tem sua percepção e memória permeadas por experiências do movimento. O Instituto não mais será uma construção ou apenas uma “escola”. Aquele espaço guarda vivências muito intensas e não é possível olhar para ele sem se lembrar de alguma situação ou sem sentir emoções diversas. Como defendido por Sandoval e Silva (2016), os sentimentos emotivos vinculados à ocupação e ao espaço no qual ela ocorreu certamente influenciarão por muito tempo a práxis política de Marcela. Também a identidade social da estudante foi modificada dentro do espaço concreto do Instituto, o qual não é apenas um cenário onde a ocupação se dá, mas é também

elemento constituinte de processos de práxis, aprendizado/desenvolvimento e produção de potência.

O movimento estudantil produziu, modificou e influenciou identidades sociais e coletivas. No entanto, também atuou junto a identidades pessoais.

Carolina: Porque assim, depois que eu comecei a militar eu me interessei muito pela história da minha família assim. E tipo meus avós eram arrendatários e vieram pra cá na época da ditadura e tipo isso não é algo que eles têm conhecimento. É algo que eu fui atrás assim pra saber. Contexto histórico e não sei o que. Aí eu me interessei muito pela luta agrária. Aí eu penso em fazer geografia ou gestão pra isso (...). Porque quando a gente entra na militância tem muito aquilo de tipo você ser reconhecido como um sujeito e você se descobrir na sociedade assim. As condições dependem do que você é. Então eu sou mulher, sou negra. Então tem todas essas influências, sabe? Vindo de escola pública e não sei o que. E aí por quê? Por que eu estar na pública? Por que eu moro nesse bairro? Por que eu moro nessa cidade? Por que meus avós saíram do interior pra vir pra cá? E aí eu comecei a linkar tudo assim.

O engajamento militante de Carolina a leva a querer saber mais sobre suas próprias origens. Ela sabe que a história de sua família também a compõem e define enquanto sujeito. O resgate da memória histórica que é defendido por Martín-Baró (2009) em nível de grupos sociais pode ser pensando aqui em relação ao âmbito familiar e pessoal de Carolina. Ao descobrir seu passado, a entrevistada é capaz de melhor compreender a quais grupos pertence originalmente, passa a mapear de onde tais grupos vieram e qual sua história. Sua identidade é transformada a partir das descobertas que envolvem de modo indissociável a vida de seus antepassados e dos grupos aos quais pertenciam. Entender a história da sua família faz com que Carolina ressignifique seu lugar no mundo e abre outras possibilidades de decisões sobre seu futuro.

Paola: E eu também acho que uma das coisas que me trouxe aqui foi também para me conhecer. Quem que era a Paola ativista, quem que era... Esse meu outro lado, sabe? Como que eu posso mudar alguma coisa? De que maneira eu posso mudar participando disso? Que influência eu posso ter nisso? Então, eu acho que participando eu consegui responder essas questões. Assim e o incrível é que eu consegui me conhecer muito mais participando disso, sabe? (...). A ocupação foi a chave na formação da minha identidade.

Paola reconhece a importância da ocupação na formação de sua identidade. Através de sua práxis política ela pode não apenas lutar por determinados objetivos vinculados ao movimento, mas também se constituir enquanto sujeito e conhecer melhor a si mesma. Paola diz que sua principal motivação ao participar do movimento era melhor se conhecer. No entanto, ao final da ocupação o que ela destaca como mais significativo são os vínculos produzidos durante o período.

Paola: E eu acho, assim, que não para mim, mas para todo mundo, sabe? Você conhecer o próximo, ter uma relação mais social, mais aberta, sabe? Ter um vínculo com as pessoas, criar esse vínculo; saber que a pessoa tá ali e você pode contar com ela, que ela tem uma visão e o quanto isso pode te beneficiar... Eu acho que isso foi o mais legal, assim, entre a gente.

Os vínculos e a identidade social produzida a partir deles são abordados por vários entrevistados.

Marina: Eu não conhecia ninguém aqui, cara.

Pedro: Eu não conhecia ninguém, tipo não conhecia ninguém...

Zezinho: Abriu uma sala lá pra... Colocaram os colchões e soltaram um filme. Colocaram filmes no segundo andar e aqui no (??) andar também... Aí as pessoas mais se ajuntaram. Eu nunca pensei que eu fosse conhecer... Conversar com o povo do Superior, Entendeu? É sério.

Pedro: A gente tudo é interesse diferente, o que tem em comum é ocupar.

Os estudantes do IF Barretos falam sobre como a ocupação favoreceu a aproximação de colegas que não conheciam. Pessoas com interesses diferentes, mas que possuem o ocupar em comum. Assim como no trecho acima, Amélia também cita a aproximação entre pessoas do Ensino Médio e Ensino Superior durante o movimento.

Amélia: A gente ficou mais próximo, mais unido. Tipo, antes tinha uma divergência entre o Médio e o Superior, agora é mais... A galera que estava o ano passado com a gente é mais unida. Só desse ano que... (...). Tem que fazer uma ocupação para juntar todo mundo (risos de Amélia).

A entrevistada destaca como as pessoas se tornaram mais unidas após a ocupação. O movimento foi tão eficaz na aproximação dos estudantes que ela brinca em propor uma nova ocupação com o objetivo de reunir as pessoas. Interessante perceber que a criação de vínculos e proximidade entre os alunos torna-se nessa brincadeira um motivo legítimo por si só para que haja uma nova ocupação.

Como já abordado, a produção de uma forte identidade social (Tajfel & Turner, 1986) e coletiva (Sandoval, 2001; 2015) marca os relatos dos entrevistados.

Chaveiro: (...) com a ocupação nós conhecemos muitas outras pessoas, se identificando. Algumas pessoas que eu já conhecia só de passar no corredor e cumprimentar, do nada começamos a conversar.

Marcela: Aí a gente conseguiu, sabe, se unir... E gente que a gente via todo dia e não conversava e a gente ficou tipo muito amigo, sabe? Parece que a gente ficou muito unido. [Assim] Era mais fácil quando os caras lá tentavam desmobilizar. Juntava todo mundo e falava assim: “Não, mano, a gente vai continuar ocupado”, sabe?

A ocupação favoreceu um forte processo de identificação coletiva entre os estudantes, processo esse que perdurou mesmo após o fim do movimento. A

identificação entre os estudantes favoráveis à ocupação criou vínculos, produziu saúde e desenvolvimento, gerou mobilização e práxis política, mas também dividiu grupos e criou conflitos. Tajfel e Turner (1986) demonstram como há uma tendência a buscar reforçar identidades sociais, ou seja, via de regra, as pessoas buscam favorecer ou justificar as ações de seus grupos em detrimento aos outros.

Eduardo: Polarizou muito, mas muito, muito, muito. Tinha o pessoal da ocupação e o resto. Ah, isso é ruim porque você perde amizades.

Eduardo: E o pior é que ele [o aluno que morava com Eduardo] mudou muito durante a ocupação. Porque antes ele era super de boa, falava os negócios. Aí chegou a ideia de ocupação. Ele tava falando que quem ia ocupar era tudo esquerdista abortista! “Porra, nada a ver, mano. Nada a ver o que você tá falando. Nada a ver, mano”.

Como escrevem McAdam, Torrow e Tilly (2001), em momentos de conflitos sociais intensos é recorrente que haja processos de polarização. Mesmo que as ocupações não se configurem como um grande episódio contencioso, podemos reconhecer nas instituições esse processo. Em Catanduva (SP), a divisão se dá entre os “esquerdistas abortistas da ocupação” e os membros do “MD” (movimento desocupa) ou “coxinhas” contrários ao movimento; tal divisão acontece de forma análoga em todos os casos tratados neste trabalho. Diante da polarização, os conflitos entre os grupos se acirram e os estereótipos se fortalecem.

Paola: Mas, por exemplo, eu não tinha nenhum desses dois posicionamentos [ser de direita ou esquerda]. Eu tava aqui por algo da ocupação, por algo da faculdade. E eu achei isso errado, eu tenho isso como uma visão negativa: a pessoa te impor algo que você não é. A pessoa te dar algo que você não é (...). Te rotular. E eu acho isso errado, porque não é porque eu estou com um conjunto de pessoas que tem uma visão política de esquerda, que eu necessariamente sou de esquerda, entendeu?

O estereótipo é entendido como a crença de que determinadas característica e traços são próprios de um grupo social específico (Álvaro & Garrido, 2006). Assim como o ex-colega de república de Eduardo, Paola relata que algumas pessoas a consideram de esquerda apenas por participar do grupo de estudantes que ocupam o IF. O processo de estereotipar o grupo adversário se dá de ambos os lados: ocupantes e contrários à ocupação. Elizabete atribui, às pessoas que ocuparam o Instituto, determinadas características gerais:

Elizabete: Eu não confio em mais ninguém daqui. Não dá. Se você quer saber de alguma coisa você busca do lado de fora do que você tá aprendendo, sabe?

Elizabete: [Quando fala “ocupação” o que vem é] Medo de esquerda. (...). É sério. Eu peguei um pouco de trauma de esquerda.

Elizabete, que no princípio apoiava a ocupação, passa a dizer que não confia mais nas pessoas e que possui medo e trauma da esquerda. Segundo a entrevistada, quando ela pesquisou por conta própria sobre a PEC 241 se deu conta de que as informações que as pessoas da ocupação lhe haviam passado estavam erradas⁹⁴. No entanto, mesmo com o alto grau de polarização, ocorreram situações em que houve superação de estereótipos e diálogos possíveis.

Carolina: E foi engraçado que a gente sempre tentou dialogar mesmo assim. A gente se forçava porque também a gente não achava justo que o pessoal ficasse sem informação. E foi muito legal assim porque no final de algumas conversas tinha gente do lado deles que vinham pra cá e tipo super engajados. Tinha uma menina que chegou assim: “Eu tava contra, mas eu entendi o lado de vocês”.

Paola: Muitas pessoas durante a ocupação viram que não era daquela forma que eles estavam imaginando e algumas pessoas mudaram a sua posição, mas não necessariamente mudaram... (...). Tanto que depois da ocupação eles falaram: “Cara, foi legal o que vocês fizeram. A mobilização que vocês fizeram foi legal” (risos de Paola). Isso aconteceu. Tinha pessoas que eram totalmente contra e depois vieram conversar comigo, falaram que foi importante e tal, mas que eles não fariam dessa maneira.

Carolina e Paola exemplificam casos em que o diálogo e a experiência junto aos eventos de ocupação foram capazes de produzir mudanças nos conflitos intergrupais. Contato e experiências partilhadas entre diferentes grupos são considerados uma das formas de combate a estereótipos (Álvaro e Garrido, 2006). Segundo a transcrição da fala de Paola, o diálogo foi possível apenas após o movimento, quando a polarização se tornou menos intensa.

Durante a ocupação os processos identitários abordados assumem protagonismo. Tal organização subjetiva partilhada é capaz de produzir grande agressividade em nome do favorecimento da própria identidade social

Marcela: Tem um povo que paga pau para o pessoal da noite [que não apoia a ocupação]... Povo tão escroto, tão nada a ver.
Esperitirina: Só se for o pessoal da noite. Porque eu estudo lá e quero botar fogo em todos.

⁹⁴ Elisabete relata que lhe haviam dito erroneamente que o congelamento de verbas significava que não haveria mais verba alguma para educação, saúde, etc.

O trecho transcrito evidencia a forte tensão criada entre os diferentes grupos. No entanto, mesmo os achando “escrotos” e “querendo botar fogo em todos”, os entrevistados entendem como positivo o processo de mobilização ocorrido entre os estudantes contrários à ocupação.

Michel: A Marcela ficou de mobilizar o Instituto. Aí tipo a gente tem movimento estudantil que era a favor da ocupação e a gente conseguiu fazer com que criasse outro movimento que era (...) contra o nosso movimento, mas era um movimento estudantil também, entendeu? Mesmo que fosse de oposição. Eles conseguiram se juntar para fazer o movimento deles também que era o MD (risos de todos).

Espertirina: Era um povo super conservador, que nunca tinham se mobilizado para absolutamente nada.

Michel: Exatamente. Quando que eles iam marcar de fazer uma assembleia todo mundo junto à noite junto com o diretor, junto com professor pra debater sobre a PEC? Pra debater sobre os cortes que estavam acontecendo no Instituto Federal? Quando eles iam fazer isso?

Os estudantes favoráveis à ocupação defendem que ainda que o “MD” fosse contrário a suas posições, o fato de eles se mobilizarem foi positivo. Eles atribuem essa improvável mobilização a uma reação diante da ocupação do Instituto. Também entre os contrários à ocupação no IF Catanduva há um reconhecimento da importância da organização de seus “adversários”. João relata que achou fantástico presenciar a participação de professores e estudantes em espaços diversos de discussão e formação durante o movimento. Segundo ele, ainda que tenha tido perdas pessoais – TCC atrasado e reprovação em uma disciplina por faltas -, considera positiva a formação de consciência democrática entre os estudantes e o aumento de criticidade ocasionados pela ocupação. João ainda relata que os “extremistas do calor do momento” foram capazes de adotar posturas mais inclusivas com o tempo.

As situações de ocupação favorecem – quando não impelem – que as pessoas tomem posições. Isso pode desencadear hostilidades próprias de processos de categorização social (Tajfel & Turner, 1986), mas também possibilita espaços de compartilhamento de afetos, sentidos e práticas que dificilmente seriam possíveis em outras situações. E, como abordados nos capítulos anteriores, fortes processos de identificação com determinado grupo são capazes de promover saúde (Hopkins & Reicher, 2015) e práxis política (Poletta & Jaspers, 2001; Salvador, 2015).

Mesmo que enfraquecidos após a ocupação, algumas das hostilidades entre os grupos permaneceram.

Michel: Deixa eu contar o que aconteceu. Eu tava com aquele broche da Frida, sabe? O pessoal que tava na mesa, o rockeiro lá, tava lá na mesa. Ele falou assim: "Como chama aquela mulher de monocelha que é afeminada igual (inaudível)?" Tava eu e o Joe na mesa...

Esperitina: Óbvio que é pra cutucar.

Michel: Eu olhei para o Joe e eu começava a rir, mas eu ria, eu ria (risos de Michel).

Michel relata como ele lidou com humor diante das “cutucadas” de um estudante do grupo adversário ao seu. O humor, assim como a imaginação e a criatividade, mostraram-se muito presentes nas ocupações.

6.6. Humor, imaginação e criatividade

O humor ocupou um papel protagonista no drama subjetivo de boa parte dos entrevistados do IF Catanduva. Ainda que os jovens fossem bem-humorados em vários espaços, eles destacam o quanto isso era presente durante o movimento e como é uma das coisas que sentem saudades.

Michel: Na ocupação a gente fazia esse tipo de coisa o tempo todo (risos de Esperitina e Marcela). A gente imaginava coisa tipo absurdas pra gente começar a rir dessas coisas.

Normalmente o humor não ocupa um papel protagonista entre as pessoas de nossa sociedade. No entanto, o campo de aprendizado e desenvolvimento criado na ocupação possibilitou que esse tipo de configuração emergisse como hegemônica naquele contexto. Não foram conversas sobre a importância do lúdico e do cômico em movimentos sociais que levaram os estudantes a adotarem o humor com esse protagonismo, mas sim a dinâmica das relações ali estabelecidas. O humor, a ironia e o sarcasmo são características que provavelmente seriam encaradas como negativas por um professor “bancário” (Freire, 2106), no entanto, esses traços se tornam um potencial no contexto da luta política. A ocupação do IF Catanduva foi responsável por fortalecer tal potencial (cf. Martín-Baró, 2009) e durante o movimento essas características contribuíram para que os jovens se protegessem e conseguissem melhor lidar com situações de dificuldades. Outras funções de grande importância para a práxis política que ali tiveram papéis importantes foram a imaginação e a criatividade, como o próprio trecho acima abordou.

Nino: (...) cada ocupação se dá de uma dinâmica diferente, não só por ser de uma escola e de uma universidade, mas por se dar de uma forma diferente, por se dar por

pautas diferentes, com pessoas diferentes, enfim. Acho que é um espaço de muito aprendizado (...).

Além dos momentos de elaborações de piadas e brincadeiras, os estudantes precisavam ser imaginativos e criativos em várias situações devido à dinamicidade do processo de ocupação. Nino aborda as singularidades de cada ocupação. Havia um manual sobre como ocupar escolas, assim como vídeos e orientações de jovens mais experientes. No entanto, as peculiaridades dos movimentos demandam que os estudantes sejam capazes de lidar com as situações que emergem em seus cotidianos específicos.

Marcela: Mas assim a gente tá contando assim geral, mas cada dia acontecia um negócio diferente, então não tinha como saber amanhã o que ia fazer daqui quatro dias.

Como a transcrição relata, havia muitos imprevistos durante a ocupação o que impossibilitava os alunos de produzirem uma rotina fixa e estável. Eles precisavam criar ações, atividades e tomar decisões à medida que os problemas surgiam e muitas vezes eram necessárias respostas imediatas. A imaginação se fazia presente no dia-a-dia do movimento como orientadora de decisões e ações.

A imaginação e a criatividade, como funções que permitem conceber elementos não materializados, são fundamentais na composição teleológica da práxis política (Sánchez Vázquez, 2007). A partir da imaginação e da criatividade somos capazes de sonhar com relações sociais, políticas e econômicas – no âmbito macro e/ou microsocial - ainda não existentes e lutar por sua concretização. Assim, para efetivar a criticidade diante de modos de vida atualmente hegemônicos faz-se necessário que imaginemos outras vidas possíveis e sejamos capazes de criar novas propostas. Paola defende que a ocupação foi um grande momento de fortalecimento de tal criticidade.

Paola: Ah, o ponto positivo eu já comentei, que foi a questão que em algumas semanas a gente conseguiu compensar uma educação escolar de conhecimento crítico-social de anos de vida escolar (...). Para nós isso foi mais importante que ocupação e do que as coisas que a gente queria conseguir e conseguiu aqui dentro. Mas isso para mim foi sensacional. Se pegar para conversar com a galera até em casa o pessoal tem um posicionamento diferente agora, estão questionando. A galera que tem pais conservadores agora começaram a questionar e dá debate em casa. Isso foi sensacional

A partir do momento em que os estudantes percebem a existência de “inéditos viáveis” (Freire, 2016), eles começam a buscar sua materialização, seja na escola ou em

casa. Mas os questionamentos não se aplicam apenas aos outros, mas também a si mesmos.

Chaveiro: Não foi um questionamento que eu fiz, quando eu falei, naquele momento antes de vir para cá: “É certo ou não? Eu acho certo, eu acredito nisso ou não?”. Era um questionamento que era todo dia, a todo momento, a cada atividade, a cada decisão tomada, a cada assembleia. E era uma coisa que tava sempre, assim, com a gente.

O trecho da entrevista de Chaveiro evidencia uma práxis política reflexiva e criativa. O entrevistado busca frequentemente avaliar se suas posições são as mais adequadas de fato. Ele tenta escapar da construção de certos campos de obviedade que engessariam sua criatividade e reflexão. Nenhuma ação ou decisão deve ser encarada como obviamente adequada ou não *a priori*, mas deve ser constantemente refletida e questionada.

Mesmo a própria estratégia de ocupação é questionada:

Fernando: Eu acho que esse movimento que teve pela merenda (...) foi bem curto. E acho que ele teve duas questões: primeiro, o Estado se organizou muito bem. Caralho, os caras aprendem rápido (risadas).

Lucas: a gente entendeu que uma tática ela tem um limite ali, né? Ela pode ser usada em certos momentos.

Marcela: Eu, na minha opinião, acho que ocupar escola já não tá dando muito futuro aqui. É uma coisa muito importante de impacto, mas agora só se realmente ocupasse tudo de uma vez. Mas eu acho bem difícil. Precisa dar um salto qualitativo maior... Porque no começo eles tavam mais assim, mas agora eles tão cagando pra ocupação.

Fernando fala sobre como o Estado aprendeu rápido a lidar com as ocupações e, assim sendo, Lucas reconhece os limites desse repertório de ação. Marcela questiona a própria ocupação como meio eficaz de mobilização. Esses jovens não se mostram apegados dogmaticamente a um modo de ação política mesmo ele tendo sido de extrema importância em dado momento. Eles entendem que a ocupação foi útil e é viável em determinadas condições, porém reconhecem a necessidade de pensar novas formas. Tais formas deveriam ser preferencialmente ações que o Estado não estivesse acostumado a manejar e, assim, não tivesse já planos de repressão elaborados, deveriam ser formas predominantemente criativas. O atrelamento do político à imaginação, e vice-versa, gera uma imaginação política sobre a qual Pelbart (2016, p. 125) escreve:

Independentemente do desfecho concreto do movimento [ocupações secundaristas de 2015], foi um momento em que a imaginação política se destravou. A imaginação política não é uma esfera sonhadora e desconectada da realidade, ao contrário, é

precisamente a capacidade de se conectar com as forças reais que estão presentes numa situação dada, as forças do entorno, mas também as forças vossas. As ocupações desencadearam um processo imprevisível cujo caráter ao mesmo tempo disruptivo e instituinte deixou a todos estupefatos.

Gramsci (2011, p. 245) escreve que “o político em ato é um criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma como base a realidade efetiva (...)”, ou seja, a práxis política é um ato de criação que tem como base a realidade concreta e as possibilidades que essa engendra. Os processos de ocupação foram capazes de cunhar uma sorte de subjetividades produtivas, ou seja, subjetividades capazes de imaginar, criar, refletir, criticar, produzir. Produzir novas ideias, novos ambientes, novas pautas, novos afetos, novos repertórios, novas relações. O espaço-tempo gerado nas ocupações foi capaz de realizar de certa maneira a reivindicação presente em algum muro da Sorbonne de 1968: “Imaginação no poder”.

Ao falar sobre subjetividades produtivas, faz-se necessário abordar também a arte. Foi comum durante as ocupações o desenvolvimento de atividades artísticas diversas.

Carolina: E a gente fez saraus. Então tinha música, tinha poesia, tinha artes, sabe? Então o ambiente é totalmente diferente assim.

Manifestações artísticas – engajadas ou não – marcaram momentos importantes dos jovens durante os movimentos. Vigotski (1998) defende a importância da arte em processos de transformação social. Segundo ele, a “catarse” provocada pela reação estética seria parte fundamental da superação de modos capitalistas de vida. Para o autor a “catarse” ocorre devido ao choque de sentimentos contraditórios que geram uma explosão afetiva, a qual terá como produto um novo sentimento. Segundo ele, não se trata apenas de potencializar sentimentos já existentes, mas de produzir maneiras de sentir qualitativamente novas. A arte teria assim a possibilidade de criar novas dinâmicas afetivas com potencial revolucionário.

Marcela atrela sua práxis política a sua imersão no mudo da arte:

Marcela: Eu sempre quis fazer teatro. Eu comecei a fazer aula de dança... Eu sempre fiz aula de dança. Aí eu comecei a fazer outras coisas e nunca chegava no teatro, mas meu foco era sempre o teatro.

(...)

Pesquisador: E você acha que tá vinculado essa coisa do teatro com a sua participação política?

Marcela: Sim! Eu acho que tá super vinculado. Inclusive eu amo teatro e é isso que eu quero fazer assim. E com esse foco.

(...)

Marcela: (...) E no teatro também a gente trabalha o universo “Guimarães [Rosa]” que é na vida do sertão e tal. E que tem uma crítica assim aos grandes fazendeiros, a miséria em geral. É muito legal.

Marcela relata que é em suas experiências teatrais que ela começa a ter algum contato com temáticas relacionadas à crítica a diferentes opressões. Segundo a entrevistada, seu grupo fazia peças e performances vinculadas a temas “sociais” e “políticos”, mas para ela tais questões ainda eram muito pouco elaboradas. Podemos dizer que, nesse primeiro momento, Marcela utilizava-se dos potenciais críticos presentes no próprio senso comum para realizar sua práxis artística. Tal práxis instaurou contradições em sua subjetividade, fortaleceu movimentos que se opunham a determinada organização subjetiva hegemônica. O amor pelo teatro possibilitou que ela tivesse aprendizados sistematizados sobre política, assim como espaços para pensar e discutir tais questões. A partir de tais vivências abrem-se caminhos para que a política – em sentido revolucionário como ela diz – pudesse ocupar papéis centrais em sua vida: Marcela entra para um grupo político após participar de um encontro relacionado com o IF; e ela é quem propõe a ocupação do *campus* de Catanduva em uma assembleia, nesse momento já como presidente do grêmio estudantil. Podemos perceber que neste caso uma práxis política que tem suas raízes em uma atividade artística acaba por ser multiplicadora de possibilidades de produção de novas práxis. A participação no grupo de teatro abriu ZDPs que junto a outros estudantes e militantes, antes e durante a ocupação, possibilitaram que a política revolucionária reorganizasse o drama subjetivo de Marcela. Sobre seus projetos futuros ela relata:

Marcela: Eu quero fazer um teatro que eu vá lá e consiga passar uma mensagem que as pessoas entendam, sabe? De alguma forma fazer uma formação com as pessoas.

O amor pelo teatro e o sonho de ser atriz agora são também vinculado à centralidade que a práxis política assumiu em sua vida, formando assim uma nova proposta de práxis política teatral. Marcela relata que um de seus grandes sonhos era participar do Teatro Oficina. No entanto, alguns dias antes fora até uma de suas peças e havia mudado de ideia. Segundo ela, o teatro é incrível - “maravilhoso” – porém, dialoga apenas com pessoas que possuem determinado nível de erudição. Ela diz que prefere fazer um teatro que contribua para a formação das pessoas mais humildes e empobrecidas. O papel que a práxis política ocupa no drama subjetivo hegemônico de

Marcela é resultado não apenas de formações, aulas e leituras, mas principalmente de sua imersão em relações sociais que possibilitaram tal desenvolvimento por meio de vivências diversas. Assim como o sonho do cafre se torna mediúnico por meio de sua posição de líder espiritual (Vigotski, 2004), a consciência política artística de Marcela é produzida e torna-se orientadora de suas ações a partir das relações em que ela participa.

6.7. Produção de subjetividades democráticas e democratizantes

Durante a ocupação o político assumiu um papel extremamente relevante no cotidiano dos estudantes. Aqueles mais próximos a alguma militância ou aqueles sem experiências desse tipo, todos foram tocados pelo processo.

Fernando: A gente critica que foi um movimento que faltou formação política e tudo isso, mas formou politicamente muita gente. Muita gente, muito aluno começou a questionar as coisas, sabe? E começou a querer se posicionar e participar ativamente.

Espertirina: É, mas foi um processo de conscientização política pra todo mundo: pra quem nunca teve nenhum tipo de contato com isso; pra quem já tinha foi mais forte ainda.

Entendemos que com conscientização política Espertirina sintetiza as várias dimensões da subjetividade relacionadas à práxis política. A consciência política pode ser operacionalmente definida como uma função psicológica sistêmica que se relaciona a diversas outras de forma mais ou menos central na configuração subjetiva (Rosa, 2015). Ela é composta por sete dimensões psicossociais segundo Sandoval (2001; 2015): identidade coletiva; crenças, valores e expectativas sociais; interesses coletivos e adversários antagônicos; eficácia política; sentimento de justiça e injustiça; metas e repertórios de ações; vontade agir coletivamente. Podemos identificar mudanças em tais dimensões em diversos ocupantes. Será abordada cada uma das dimensões a seguir.

Como já apresentado, as ocupações produziram fortes processos de identificação coletiva. No entanto, além da identidade relacionada aos estudantes em luta, houve uma possibilidade de abertura para outros movimentos sociais e outros modos de militância. Em Catanduva (SP) pode-se destacar a identificação com o MST.

Eduardo: De verdade, foi um ponto de virada pra minha vida. Eu tenho certeza disso (...). A questão de você pensar mais no social, você pensar mais nas outras pessoas, você tem empatia por outras pessoas, isso a ocupação e o MST... O MST eu acho até mais, a empatia, nossa isso tá muito forte agora. Se alguém falar do MST, mano (risos de Eduardo), você fica puto, fodido da vida, você voar na cara do cara, porque fala muita merda.

Michel: Que nem o dia que a gente foi no assentamento do MST, eu cheguei em casa totalmente animado com uma bandeira enorme, assim, com boné, camiseta e toalha...

Algum tempo depois da ocupação, foi organizada pelo IF Catanduva uma visita ao assentamento agroflorestal Mário Lago, o qual é vinculado ao MST. Inferimos que a participação no processo de ocupação produziu uma predisposição nos estudantes em ter simpatia e se identificar com outros movimentos de luta por direitos. Além da identidade coletiva de ocupante, esses jovens se sentem como parte de um grupo maior de militantes por direitos sociais.

Nino relata como após a ocupação ele se sentiu mais aberto às outras pessoas e mais disposto a trabalhar coletivamente:

Nino: eu acho que é a questão da alteridade, de se ver no outro, o outro como semelhante, o outro frágil como você. Porque às vezes a gente constrói uma casca muito dura para um interior muito frágil da gente, sabe? E eu era muito assim, de me mostrar forte, não me mostrar frágil. E eu acho que a ocupação mostrou que a gente pode ser frágil, sim, no sentido de se permitir viver a vida. Eu acho que também essa coisa de construir posicionamento, assim, trabalho em grupo. Hoje não mais, mas antes eu queria fazer assim, trabalho em grupo, dez pessoas e eu queria fazer todo o trabalho sozinho (...). E, assim, estar na ocupação e ver que uma decisão não é tomada só por você, tudo era construído coletivamente. Acho que era muito isso: exercício de alteridade, da coletividade, de enxergar o outro, de ver o outro como humano, como alguém frágil e que também está naquela mesma situação.

O movimento estudantil não apenas fez com que Nino se identificasse como militante, mas também produziu mecanismos relacionais que serão ativados em outras situações diversas, nas quais ele poderá criar novas identidades e ações coletivas – políticas ou não.

A participação nas ocupações também produziu mudanças significativas nas crenças, valores e expectativas sociais de vários jovens.

Eduardo: E é isso cara, a ocupação foi, mudou a minha vida, mudou a minha vida de todas as maneiras. A visão que eu tenho hoje de mundo, de política, de tudo, econômico... E se não fosse ela eu não sei como eu estaria hoje pensando sobre política, a questão da Dilma, Temer, Mendonça Filho, essas coisas. PEC eu nem ia saber o que é PEC. Eu ia tá "cagando" pra PEC.

Paola: Então, eu vejo que depois da ocupação muitas pessoas começaram a se movimentar mais. Assim, não aceitam qualquer tipo de opinião, qualquer tipo de conversa. Assim, "não é só porque é professor que tem direito de me tratar dessa forma. Que tem o direito...", que só ele tem o direito sobre. Então, eu vi que os alunos daqui do campus passaram a ter mais voz, sabe? Passaram a questionar mais, eu vi muito isso.

Eduardo relata que a ocupação fez com que ele mudasse sua visão sobre muitas questões, mudasse sua visão de mundo. Paola conta como os estudantes não mais aceitam de maneira acrítica a autoridade dos professores. Participar do movimento fez com que vários alunos alterassem suas crenças, valores e expectativas quanto à sociedade mais ampla, mas também quanto às suas instituições de ensino.

Isaac: Acho que o mais importante das ocupações é que a galera que não tinha esse espaço político, acesso a esse espaço político, conseguiu pensar e olhar depois e falar: "Ó, é isso que nós precisamos. É isso que a gente vai correr atrás agora. É isso que nos faz falta".

Isaac: Vi que a única forma de mudar a educação, saúde, ou esse caso da PEC, é uma forma conjunta, porque ninguém sozinho faz nada, isso é verdade. Ninguém sozinho consegue fazer uma ocupação, ninguém sozinho consegue mudar nada se não tiver ajuda de pessoas. Por isso que eu me vejo fazendo parte de uma organização, ou tentando fazer isso. Porque uma pessoa sozinha não consegue fechar a Paulista. Não dá você sozinho contra o Estado, porque eles são muitos e você é pouco.

Segundo Isaac a ocupação possibilitou que várias pessoas pudessem estabelecer reivindicações e pautas coletivas. Foi possível, por meio do movimento, transformar necessidades muitas vezes invisibilizadas em demandas políticas. Na luta por direitos, Isaac identifica o Estado como grande adversário, contra o qual não se pode lutar sozinho. O entrevistado conta que, assim como ele, muitos alunos procuraram se organizar politicamente após as ocupações. A organização seria indispensável para elaborar interesses coletivos e fortalecer a luta contra adversários antagônicos.

Chaveiro: Para mim foi uma das coisas que mais mudou com isso, eu nunca tinha participado de um movimento tão ativo quanto esse. Mudou muito nessa questão de correr atrás das coisas, de estar atrás, de movimentar. "Não, eu posso mudar isso, eu posso fazer isso. Então, eu vou fazer isso". Foi o que mais mudou para mim acho que foi isso.

Carolina: E aí a ocupação foi acho que o estopim da minha prática política assim. Tipo lutar... Enfim. Tanto que no dia que a gente tava tudo reunido aqui... A TV tava ligada. Tem uma TV ali, né? E aí passando o jornal que o Alckmin retirou lá [a proposta de reorganização escolar]. E aí a gente ficou muito feliz. Ai eu falei: "Putz...". E eu tava bem atrás assim, vi todo mundo tenso assim assistindo. E aí depois todo mundo começou a pular. Eu falei: "Putz, a gente muda as coisas", sabe? (...). Ai minha militância começou a ficar mais engajada e isso é um reflexo de hoje assim. Eu tô bem mais engajada na minha militância depois das ocupações (...). Acho que o que ficou na gente é que a gente é... A gente constrói a história, né? A gente tem um impacto político em tudo que a gente faz assim. E que nada é neutro.

Chaveiro relata que a modificação mais significativa que a ocupação lhe trouxe foi torná-lo mais ativo; ele passa a acreditar que pode agir sobre situações diante das

quais antes não agiria. Por sua vez, Carolina descreve o momento em que foi anunciada a retirada da proposta de reorganização escolar do governo do estado de São Paulo. Segundo a entrevistada, naquele momento ela se deu conta do poder de mudança social que possuía junto aos seus colegas. Tal sentimento de eficácia política fez com que ela, assim como Chaveiro, aumentasse seu engajamento.

Amélia: A gente tava gostando muito disso. Por mais que estava sendo difícil, cansativo, a gente gostava daquilo e era para o bem do Campus, né? E da comunidade. A gente tava... Não sei, acho que eu fico bem fazendo o bem, todo mundo fica (...). A gente fazendo o maior bem, a gente não estava querendo que não tenha aula, a gente estava lutando pelo campus, pela comunidade, por todo mundo.

Na transcrição acima, Amélia conta o quanto considerava justa a luta dos estudantes. A aluna sente que está lutando, por todos os membros do IF e da comunidade, contra a injustiça do congelamento de verbas que a PEC 241 propunha. Esse sentimento a motivou mesmo nos momentos difíceis da ocupação e ainda dá significado àquela ação política.

Chaveiro: Aí eu vejo isso e vejo que na situação a gente soube se posicionar, a gente sabia o que a gente queria, a gente sabia defender, a gente soube se articular.

De acordo com Chaveiro os estudantes souberam se posicionar quanto a suas metas e foram capazes de elaborar repertórios de ação que defendessem seus objetivos. Os aprendizados e desenvolvimentos produzidos durante as ocupações fizeram com que muitos dos jovens tivessem potencializada sua vontade de agir coletivamente. A fala de Michel ilustra tal potencialização.

Michel: Não tem essa causa LGBT [em Catanduva]. Mas, tipo, a gente junta as amiga viadas e a gente no próprio Levante mesmo... No próprio Levante mesmo a gente tava pensando em criar um coletivo LGBT e um coletivo feminista aqui.

Assim como outros estudantes, Michel aumentou seu engajamento político após a ocupação. Ele se organiza no Levante e busca articular a criação de coletivos LGBT+ e feminista na cidade. Sua vontade de agir coletivamente não se limitou à ocupação, mas transborda para outras situações e causas.

O movimento de ocupações não apenas foi produzido por certo nível de consciência política dos estudantes, mas também foi produtor e potencializador de consciências políticas engajadas e ativas. Inspirados em Freire (2016), é possível dizer que foi um movimento conscientizador, ou seja, a “consciência real” dos alunos se

tornou mais próxima de suas “consciências máximas possíveis”. A partir dos relatos obtidos, podemos inferir que a educação produzida nas ocupações foi predominantemente problematizadora, dialógica e libertadora. Em Gramsci (Gramsci, 2007; Coutinho, 2007) o processo de tomada de consciência se relaciona a ideia de “catarse”. Segundo o marxista italiano, a “catarse” se refere ao processo pelo qual há a passagem do momento meramente econômico (egoísta-passional) para o momento ético-político. Assim, poderíamos também propor que as ocupações foram espaços catárticos gramscianos. Os estudantes, de maneira geral, foram capazes de superar posturas hegemonicamente egoísta-passionais em busca de objetivos ético-políticos. Tal superação não se limita às ocupações, mas também age sobre situações advindas após o movimento.

Como abordamos até então, as ações estudantis que ocuparam escolas no estado de São Paulo produziram potência de agir, aprendizado, desenvolvimento e práxis política. No entanto, também foram apresentadas muitas situações de desgastes, conflitos e sofrimentos. Esses ditos maus encontros certamente diminuíram a potência dos jovens, mas, em alguns casos, foram responsáveis por reorganizações subjetivas que os deram novos recursos de enfrentamento. Aprendizados e desenvolvimentos muitas vezes não se dão como bons encontros, mas ainda assim podem ser fontes de dramas subjetivos com maiores possibilidades. Os ataques e ameaças de professores ou colegas aos ocupantes sem dúvidas geraram afetos tristes, porém, por meio dessas situações concretas os alunos puderam produzir recursos para melhor se defenderem e agirem diante de conflitos como esses. Infante (2005) escreve que entre as características individuais presentes nos processos de resiliência se destacam autoestima, criatividade, humor e autonomia. Em tópico anterior pudemos abordar a criatividade e o humor favorecidos pelo movimento estudantil. Podemos também ilustrar com a fala de Paola um caso de amento de autoestima.

Paola: Eu acredito que as pessoas me olham hoje de uma maneira... Como uma pessoa que mudou algo, que questionou, que se posicionou a respeito de algo, que teve um objetivo e que tentou lutar por essa coisa (...). E vê que não só as pessoas que eram a favor da ocupação, mas quem tinha um pensamento contrário também ficaram de boca aberta. “O quê que essa menina tá falando?”, “Quem que é essa menina?”, sabe? As pessoas passam a te ver de outra maneira, sabe?

Paola sente que as pessoas passaram a vê-la com maior respeito após a ocupação. Ela mesma se vê de outra forma e sente orgulho de tal mudança. A mesma Paola fala sobre autonomia:

Paola: Porque você não vai ser só mais um que vai caminhar com a cabeça baixa e vai seguir só o que é imposto, né? E acho que isso mudou totalmente para mim, assim, e acredito que para muitas pessoas que participaram aqui (...). Depois da ocupação eu vi muito mais alunos questionando sobre as coisas, alunos do Ensino Médio, sabe? Por exemplo, teve um professor que teve um ato machista com uma das alunas porque uma das alunas veio de shorts. E as alunas se movimentaram para todas as alunas virem de shorts para mostrarem que não tinha nada de mais, sabe?

A entrevistada conta sobre um caso em que alunas se organizaram diante de um ato machista de um professor. Ela atribui o desenvolvimento dessa capacidade à ocupação. A situação relatada demonstra como as estudantes desenvolveram autonomia para realizarem tal ato. Elas não se submetem acriticamente às relações hierárquicas hegemônicas da instituição, mas se posicionam autonomamente sobre elas. O movimento produzido pelos estudantes foi, em certa medida, também capaz de criar processos de resiliência que os fortaleciam diante das dificuldades diárias.

As ocupações não são iniciadas com o objetivo estratégico ou tático de produzir consciência política, aprendizado, desenvolvimento ou potência de agir nos jovens. O seu objetivo final, de maneira ampla, é combater o ataque à educação pública. No entanto, esses outros elementos também são de grande importância durante e depois da mobilização. Podemos chamar de objetivos processuais esses que não se relacionam inequivocamente com os objetivos finais, mas que por si só têm grande importância para os participantes ou movimento. Os objetivos processuais podem ser individuais ou coletivos. Um movimento pode ter como objetivo processual conscientizar determinado público sobre uma pauta durante sua luta; enquanto que um indivíduo pode ter como objetivo processual aumentar seu círculo de amigos participando do movimento. Os objetivos processuais podem estar latentes ou manifestos nos coletivos e indivíduos e podem se tornar em determinados momentos mais relevantes que os próprios objetivos finais.

Marcela: Assim olha: "mesmo que a gente não consiga nada nessa ocupação, a gente já conseguiu. A gente conseguiu fazer os servidores debater sobre isso, que eles não estavam debatendo. Conseguimos que os alunos debatessem, inclusive o pessoal da noite".

Carolina: O que eu achei mais positivo foi a reação. A reação a tudo assim, de questionar mesmo. Porque antes não se tinha essa postura assim. Na escola que eu estudei, tipo: "Ah, tá uma bosta. Não tem professor, a lousa tá quebrada"; "Tá. Vamos fazer o que? A gente não vai mudar nada", sabe? "Tem grêmio"; "O grêmio faz o que?"; "Festa". E aí a postura começou a mudar depois do movimento de ocupações assim. "Ó, não tem merenda. Vamo correr atrás! Vamo fazer ter merenda porque é direito nosso". E se interessar mais também pela própria conjuntura de como as coisas estão acontecendo e ser sujeito da história, né? Acho que foi isso o mais importante.

Ao se referir a “não conseguir nada”, Marcela fala sobre seu primeiro objetivo final: o combate à PEC 241 e a MP do Ensino Médio. No entanto, mesmo não alcançando tais reivindicações, muito já foi possibilitado pelo processo de mobilização e ocupação: debate entre os servidores, debate e participação entre os alunos antes desmobilizados. Carolina destaca como o mais positivo da ocupação a mudança de postura dos estudantes. Segundo ela, após o movimento, os jovens tornaram-se mais questionadores, mais críticos, mais ativos, em suma, tornaram-se sujeitos da história. A partir de nossos entrevistados e entrevistadas, defendemos que a ocupação foi responsável por produzir subjetividades mais democráticas e democratizantes. Foram cunhados sujeitos mais aptos a serem ativos na luta por seus direitos individuais e coletivos, no respeito à diferença e na defesa e expansão da própria democracia seja em âmbito estatal ou no cotidiano.

Nino: De me ver coletivamente e ser obrigado a viver com pessoas que você nunca viveu antes, e assim, ter que se ver no outro, respeitar o outro. Ver que ele tem diferenças e que são essas diferenças que constroem a coletividade.

Amélia: E ainda bem que a gente muda. Eu não queria ser a pessoa que eu era há um ano atrás, e eu não quero ser esta pessoa daqui um ano.

O trecho da entrevista de Nino ilustra o respeito à diferença que ele desenvolveu durante o movimento. Ele entende que é a partir das diferenças que a coletividade é construída e não por meio da homogeneização da diversidade. Amélia valoriza a mudança pela qual ela passou, mas não só, ela se coloca aberta a continuar seu processo de transformação. As ocupações foram responsáveis pela produção de sujeitos no sentido que González Rey (2013, p. 272) dá a palavra, ou seja, alguém “(...) capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que desenvolve sua prática social”.

Como em outras ocupações (Campos, Medeiro & Ribeiro, 2016; Catini & Mello, 2016; Januário, Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; Costa & Groppo, 2018), os entrevistados relatam que o movimento os transformou. Tais transformações incidiram sobre aspectos cognitivos, simbólicos, emocionais e afetivos, ou seja, sobre a totalidade de sua subjetividade transformando-a quanti ou qualitativamente. As mudanças subjetivas se dão atreladas dialeticamente com mudanças no campo relacional dos jovens, mas tais mudanças não determinam umas às outras. Muitos dos aprendizados e desenvolvimentos constituíram configurações subjetivas que possibilitaram determinada práxis política e determinados processos de promoção de potência de agir. Assim como

a práxis política e a potência de agir também atuaram mutuamente e sobre o aprendizado e desenvolvimento, compondo dessa forma um campo de empoderamento.

Negri e Hardt (2016, p. 58-59) escrevem sobre experiências de acampamentos e ocupações.

A comunicação real entre singularidades em redes requer, portanto, um acampamento. Esse é o tipo de experiência de autoaprendizado e produção de conhecimento que ocorre, por exemplo, nas ocupações estudantis. O momento parece mágico e esclarecedor, pois, no estar juntos, uma inteligência coletiva e um novo tipo de comunicação são construídos (...). Qualquer um que passou por um desses acampamentos reconhece como novos conhecimentos e novos afetos políticos são criados na intensidade corpórea e intelectual das interações.

Os ambientes das ocupações e as relações ali constituídas foram fundamentais para a produção de aprendizado, desenvolvimento, potência de agir e práxis política. São esses espaços e tempos com suas dinâmicas relacionais concretas que promovem as condições e possibilidades de tudo isso. As ocupações podem ser entendidas como instrumentos psicossociais que favoreceram a emergência de determinadas formas de organização subjetiva sobre outras, assim como de relações dialeticamente vinculadas a tais formas. Cada estudante vivenciou de maneira singular o ambiente da ocupação, mas todos os entrevistados ocupantes relataram mudanças significativas - em suas subjetividades e em suas condutas - orientadas para a potencialização da práxis política. As ocupações foram forjas para subjetividades mais potentes, conscientes e ativas. Dramas subjetivos hegemonicamente mais democráticos e democratizantes foram criados no calor do movimento, foram produzidos processos de democratização psicossocial.

Por fim, terminemos com um trecho da carta de desocupação dos estudantes do IF Catanduva.

Enfrentamos pressões externas, internas, cansaço devido a inúmeras noites sem dormir pensando em extremas responsabilidades que adquirimos aqui, mas também foram dias de alegria que serviram para nos transformar para o resto de nossas vidas⁹⁵.

⁹⁵ Transcrição literal do documento “VITÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL” (Anexo 3).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Amar e mudar as coisas
Me interessa mais”.*
(Belchior)

O processo de elaboração e produção da presente pesquisa foi pautado prioritariamente pelo objetivo de contribuir para a práxis política de movimentos sociais e coletivos democráticos. Não que nenhuma teoria nos interessasse, muito pelo contrário. Entendemos que a práxis é por definição unidade dialética entre teoria e prática, na qual ambos os momentos se constituem e fortalecem. Assim, mudar as coisas certamente nos interessa mais de que apenas teorizar e discutir sobre elas, no entanto, como nos ensina Marx (2012), Lewin (2005) e Freire (2016), a produção teórica também é momento importante da própria transformação da realidade.

Estudamos a práxis política de estudantes que participaram de ocupações em seis diferentes instituições de ensino no estado de São Paulo entre 2015 e 2016. Na capital foram abordadas: EE Fernão Dias Paes, ETEC Parque da Juventude e EE Professor Salim Farah Maluf. No interior as instituições trabalhadas foram: EE Otoniel Mota em Ribeirão Preto (SP), IF Barretos e IF Catanduva. A ocupação ocorrida em Catanduva (SP) possuiu maior espaço durante o trabalho, pois o pesquisador foi capaz de participar pessoalmente do movimento, assim como de conversar com maior número de pessoas dessa localidade. A prática política dos jovens foi analisada a partir de três principais dimensões: práxis política; potência de agir; aprendizado e desenvolvimento.

As ocupações escolares tiveram como pauta geral a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Os estudantes se mobilizaram contra projetos que, por meio de medidas diversas, resultariam no sucateamento da educação pública – medidas essas de caráter predominantemente neoliberal (Corti, Corrachano & Alves, 2018). Contra tais propostas privatistas os jovens pautam o *comum* (Santos e Segurado, 2016). A educação pública é defendida como bem comum da sociedade brasileira e os estudantes acreditam que todas e todos devem possuir tal direito. De forma geral, suas mobilizações se contrapõem a um modelo neoliberal privatista em prol de um modelo predominantemente comunitário. Além do comum se manifestar por meio das reivindicações do movimento, ele também se expressa no próprio processo de luta e organização política. As ocupações evidenciaram a diferença entre espaços públicos e espaços comuns. As instituições de ensino, ainda que públicas, possuem, em sua

maioria, características autoritárias e pouca abertura à participação dos alunos em sua gestão e da comunidade em suas atividades. Durante as ocupações, as instituições foram geridas coletivamente e, em muitos momentos, estiveram abertas a toda comunidade, houve um significativo processo de “comunização” do espaço. À lógica mercantil e competitiva preconizada pelo neoliberalismo, os estudantes contrapõem a lógica comunitária presente nas ocupações. Segundo Santos e Segurado (2016, p.9), o movimento se classifica entre as “novas práticas democráticas, construídas e desenvolvidas *no e pelo espaço comum*”.

Algumas características frequentemente vinculadas à juventude (Groppo, 2015) podem ser encontradas nos processos de ocupações. A participação no movimento foi responsável pela constituição de diversas identidades pessoais e sociais. A ação política criou fortes laços entre os jovens, assim como os fez ter uma diferente imagem de si mesmos: na maioria das vezes uma autoimagem mais potente. A presença da tecnologia de comunicação foi marcante antes, durante e após o processo. O movimento contou com forte articulação entre espaços virtuais e reais, produzindo espaços públicos híbridos (Groppo, 2018). As ocupações também foram locais de questionamento e não adaptação aos padrões sociais hegemônicos. Os estudantes tiveram oportunidade de gerir suas escolas de maneira não convencional, experimentar diferentes arranjos relacionais, praticar diferentes papéis sociais. As ações dos jovens se estabeleceram como contra hegemônicas em diversos aspectos: diferentes conhecimentos e ideias foram disseminados, mas também houve produção de afetos e relações insurgentes. Aparentemente, para aqueles estudantes, não apenas o passado, mas também o presente é uma roupa que não lhes serve mais.

As ocupações podem ser entendidas como instrumentos psicossociais, pois, por meio de suas características situacionais, favoreceram a produção de subjetividades e relações improváveis em outros contextos. Importante ressaltar que instrumentos psicossociais não determinam relações, práticas ou produções subjetivas, mas influenciam em certas direções e favorecem dados aspectos. As características do ambiente físico e social das ocupações geraram um campo, ou seja, “uma totalidade de fatos coexistentes que são concebidos como mutuamente dependentes” (Lewin, 1951, p. 240)⁹⁶.

⁹⁶ “a totality of coexisting facts which are conceived of as mutually dependent”

Durante os processos de ocupação os estudantes tiveram sua saúde física e psíquica ameaçada. Foram inúmeras situações de estresse, pressão e violência – principalmente simbólica, mas também física. Porém, nossos participantes podem se considerar sujeitos de sorte, pois, apesar de muito jovens, saíram são, salvos e fortes dos movimentos. Os estudantes foram capazes de criar momentos e espaços produtores de potência de agir e saúde. Esses momentos foram intencionalmente planejados como atividades específicas ou aconteceram espontaneamente durante o dia a dia das ocupações. Os diferentes sujeitos se sentiam potencializados em diferentes situações, o movimento foi capaz de abarcar as singularidades dos jovens criando vivências promotoras de saúde. Vivências que se deram em saraus, brincadeiras, rodas de conversa, reuniões, oficinas, palestras, etc. Entre outras coisas, as ocupações também agiram como mecanismos de fortalecimento de processos de resiliência (Infante, 2005), assim como dispositivos de produção de esperança coletiva contra o desamparo aprendido e resignação (Seligman, 1975) em que muitos dos jovens se encontravam. Em suma, os movimentos foram capazes de se constituírem enquanto campos de potência de agir.

Os participantes da pesquisa relatam profundas mudanças em suas formas de sentir, pensar e agir no mundo. Segundo eles, participar das ocupações fez com que eles se transformassem: na maioria dos casos os tornou mais confiantes, mais ativos, mais críticos. A consciência política (Salvador, 2001; 2015) dos jovens foi fortalecida durante esse processo. Podemos entender as ocupações como situações sociais de desenvolvimento (Vigotski, 1997b) que favoreceram a produção de subjetividades e relações democráticas e democratizantes. Diante das hierarquias e autoritarismos institucionais, os alunos propõem espaços criativos horizontalizados. A partir dos conflitos e tensões gerados pelas ocupações, os estudantes puderam fortalecer praticamente suas capacidades de diálogo, negociação e resistência. O desenvolvimento dos jovens não estava entre os objetivos finais das ocupações, não constava em suas cartas de reivindicações ou manifestos. No entanto, ao final do movimento, muitos dos participantes reconhecem que as transformações que eles e seus colegas sofreram foram ainda mais importantes que as próprias vitórias materiais alcançadas. Assim como a promoção de potência de agir, a produção de subjetividades e relações democráticas e democratizantes se tornou um objetivo processual de fundamental importância durante o movimento. Muitos dos espaços e tempos das ocupações constituíram-se enquanto campos de democratização psicossocial.

A práxis política realizada durante as ocupações estudantis foi predominantemente criativa e reflexiva. Os jovens refletiam constantemente sobre seus objetivos e repertórios. Havia uma frequente tentativa de inovar nas formas de ação e organização. Criatividade e capacidade reflexiva são características presentes também em movimentos ditos multitudinários (Negri e Hardt, 2014). Segundo Negri (2004, p. 18)

(...) a multidão constitui um ator social ativo, uma multiplicidade que age. Diferentemente de povo, a multidão não é uma unidade mas, em contraste com as massas e a plebe, podemos vê-la como *algo organizado*. Trata-se, na verdade, de um ator ativo da auto-organização.

A ação política dos jovens durante as ocupações negava a centralização do poder e buscava evitar a personificação de lideranças. Como proposta sempre em desenvolvimento, os estudantes visavam democratizar os processos de tomada de decisão por meio de assembleias e reuniões abertas. Tais processos deveriam não subjugar a diferença em nome da unidade, mas extrair a força e as possibilidades existentes nas singularidades e na multiplicidade. Também foi marcante nas ocupações seu foco predominante na potência (*potentia*) e não no poder (*potestas*) (Goddard, 2011). A práxis política dos estudantes foi estruturada não através de poder de dominação constituído, mas sim tendo como fundamento a potência constituinte e criativa do movimento.

Como já abordado, entre os próprios estudantes houve dificuldades para se efetivar modelos de autogestão que priorizassem a potência ao poder. A hegemonia cultural e política de organizações sociais hierárquicas e autoritárias se manifesta também no drama subjetivo dos jovens militantes. O processo de instituir um espaço potente de autogestão é ao mesmo tempo o processo de se constituir enquanto sujeito potente, democrático e livre. As relações sociais e políticas se constituem dialeticamente com a produção de subjetividades e práxis. As ações dos jovens durante as ocupações não apenas geram resultados políticos mais ou menos exitosos ao seu término, mas também foram responsáveis – durante seus desdobramentos – pela produção de um campo de práxis política multitudinária.

As vivências dos estudantes junto ao ambiente físico e social das ocupações favoreceram: a) aumento da potência de agir; b) produção de subjetividades e relações democráticas e democratizantes; e c) realização de práxis política com características multitudinárias. Contudo, isso não significa que essas situações estivessem imunes a

maus encontros, autoritarismos ou práticas burocráticas, mas sim, que há uma preponderância daqueles elementos sobre estes. O instrumento psicossocial representado pelas ocupações é uma síntese de três diferentes campos, ou seja, é um campo de potência de agir, democratização psicossocial e práxis política multitudinária. Chamaremos a essa síntese abreviadamente de *campo de potência*⁹⁷.

Campos de potência são compostos por três dimensões inter-relacionadas e interdependentes: potência de agir; aprendizado e desenvolvimento; e práxis política. Essas três dimensões se entrelaçam e se compõem mutuamente, porém o olhar específico a partir de cada uma delas libera possibilidades analíticas de grande relevância. Nas situações abordadas na presente pesquisa, a práxis política se coloca como dimensão primária, pois foram questões relacionadas a ela que fizeram emergir os contextos de ocupação e as possibilidades de desdobramentos também das outras dimensões. A primariedade da dimensão da práxis pode ter se modificado ao longo dos movimentos. Em dado momento, talvez a potência de agir ou o aprendizado dos participantes tenham se tornado mais relevantes que o próprio objetivo político inicial.

Um campo de potência pode ser entendido como uma arma prioritariamente produtiva direcionada para dentro do próprio movimento. Hardt & Negri (2017) argumentam que o uso de armas por movimentos sociais e políticos sempre aponta em duas direções: para dentro e para fora. As armas apontam para fora na intenção de defender seus membros das diversas formas de violência perpetradas pelos adversários – desde guerras até a violência da pobreza e do preconceito. No entanto, as armas devem também possuir um caráter produtivo e servir, internamente, para “construir autonomia, inventar novas formas de vida e criar novas relações sociais⁹⁸” (Hardt & Negri, 2017, p. 270, tradução nossa). Com o postulado acima, não é defendida uma posição passiva diante dos adversários, a luta e a resistência são fundamentais no processo de práxis política. O que se propõe é que a verdadeira força dos movimentos – inclusive a força para se defender dos mais diversos ataques – vem de sua organização interna, é resultado de seu momento criativo de produção de novas formas de pensar, sentir e agir no mundo. Os estudantes utilizaram armas diversas – defensivas e produtivas - durante o movimento: desde manifestações de rua e a tomada das escolas até a realização de debates, saraus e brincadeiras. As armas dos jovens não eram

⁹⁷ O termo “potência” utilizado na definição “campo de potência” não se refere à potência de agir, a qual é apenas uma das suas três dimensões.

⁹⁸ “(...) to build autonomy, invent new forms of life, and create new social relations”.

disseminadoras de violência e morte, mas predominantemente produtoras de potência e vida. De fato, as ocupações evidenciaram como a felicidade pode ser uma arma quente.

Na última década, movimentos pelo mundo deram exemplos de produção de campos de potência. Movimentos como *Los Indignados*, *Occupy Wall Street* e a ocupação da Praça Tahrir criaram ambientes nos quais seus participantes puderam produzir, juntos, potência de agir, democratização psicossocial e práxis política multitudinária. Uma diversidade de características compôs cada campo: convivência diária, ocupações de espaços públicos, demonstrações coletivas, autogestão, objetivos e emoções partilhados, entre outras. Essas mobilizações produziram subjetividades poderosas aptas a relações democráticas e ações em defesa do comum. De acordo com Castells (2012), o legado de tais movimentos será principalmente a afirmação da possibilidade de reaprendermos a conviver de forma verdadeiramente democrática. Chauí⁹⁹ compara as ocupações estudantis com o Maio de 68 na França. De fato, há alguns relatos sobre o movimento francês que possuem significativa semelhança com nossa proposta conceitual.

Através da transformação do meio ambiente, as próprias pessoas se transformaram. Aqueles que nunca se atreveram a dizer nada, de repente sentiam como se seus pensamentos fossem os mais importantes do mundo – e então os expressavam. O tímido tornou-se comunicativo. O desamparado e isolado de repente descobriu que a força coletiva se encontra em suas mãos. O tradicionalmente apático de repente se engajou intensamente. Uma tremenda onda de comunidade e coesão apanhou aqueles que anteriormente se achavam impotentes e isolados como se fossem marionetes dominadas por instituições que eles não poderiam compreender nem controlar. (Solidarity, 2008, p. 48-49).

O trecho acima poderia ser utilizado como uma definição prática de campo de potência. Vários outros conceitos se aproximam e relacionam a nossa proposta. Podemos citar a ideia de “espaços livres¹⁰⁰” e suas variações: “*havens*”, “*halfway houses*”, “*sequestered social sites*”, “*spheres of cultural autonomy*” (Polletta, 1999; Polletta & Jaspers, 2001). Segundo Polletta (1999), os “espaços livres”, assim como seus conceitos análogos, dizem respeito a ambientes, dentro de comunidades ou movimentos, que estão fora do controle direto dos grupos dominantes, possuem participação voluntária e geram produção cultural contra hegemônica que precede ou acompanha determinada mobilização política. Por sua vez, Shah-Shuja (Lacerda, 2009,

⁹⁹ Entrevista disponível no site: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/4/35548>. Acessado em 17/02/2017.

¹⁰⁰ *Free spaces*.

p.172) propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proletário, o qual “se refere tanto a um espaço de luta, quanto a uma atividade (greves, manifestações, etc.), em que há atividades colaborativas e sociais que possibilitam a suspensão temporária da alienação e possibilitam relações de promoção de desenvolvimento psicológico”. Também pode ser citada a proposta não definitivamente definida de Zona Autônoma Temporária (Bey, 2001). Esses diversos “conceitos-irmãos” abarcam características existentes no campo de potência, mas não se identificam completamente com ele. Essa relação de semelhanças e diferenças deverá ser mais bem elaborada em trabalhos futuros.

Por meio do estudo da práxis política de estudantes durante movimentos de ocupações escolares, desenvolvemos a proposta conceitual de campo de potência. Tal proposta emerge a partir do concreto pensado que se constituiu ao longo de nosso trabalho. Consideramos que o campo de potência abre possibilidades analíticas e interventivas úteis para movimentos sociais e coletivos democráticos. Certamente as ocupações não podem ser utilizadas como modelos universais para ações políticas em diferentes momentos e contextos - os próprios estudantes já questionavam a sua pertinência em 2016. Porém, olhar para um movimento social a partir de sua capacidade de produção de potência de agir, aprendizado/desenvolvimento e práxis política pode contribuir para sua organização, elaboração de repertórios de ação e estabelecimento de objetivos processuais e finais.

Além disso, ao se entender a luta política de forma ampliada, ou seja, permeando todas as esferas sociais, deve-se assumir que não é apenas em movimentos sociais que se torna pertinente a produção de campos de potência. Tais campos podem caracterizar-se como importantes para o estabelecimento de uma nova hegemonia, a qual não será fundada apenas em conceitos cognitivamente estabelecidos, mas também em determinadas relações, roteiros subjetivos, afetos e práticas concretas. Assim, a guerra de posição travada nas trincheiras da sociedade civil pode ter o campo de potência como relevante arma. É possível estabelecer ambientes nos quais, a partir das contradições presentes no próprio senso comum, as vivências das pessoas gerem – de maneira contra hegemônica - aumento de potência de agir, democratização psicossocial e práxis política multitudinária. A organização de tais ambientes deve ser pensada segundo as singularidades dos sujeitos envolvidos. Diferentes espaços fazem com que diferentes dimensões do campo de potência sejam priorizadas: na área da educação possivelmente o aprendizado e desenvolvimento sejam prioritários; em partidos, provavelmente a

práxis política terá prioridade; assim como, em espaços de saúde, a potência de agir deve assumir protagonismo. Porém, é fundamental, seja em qual espaço for, que se entenda as três dimensões como permeadas umas pelas outras e constituindo-se mutuamente.

Certamente as ocupações estudantis de 2015 e 2016 irão compor a memória e fomentar a imaginação política brasileira por ainda muito tempo. Como abordamos ao longo do trabalho, os movimentos passaram por grandes dificuldades e derrotas, seus militantes foram expostos a significativos riscos e sofrimentos. No entanto, muito foi realizado por esses jovens. Mesmo diante dos sofrimentos e dificuldades, esses estudantes encantaram pessoas por todo o país com sua nova invenção: a invenção da possibilidade de outras formas de fazer política, relacionar-se e viver. Uma invenção que nos faz sentir vir vindo no vento o cheiro de uma nova estação.

Por fim, como não poderia ser diferente, deixamos as palavras finais para uma estudante:

Paola: Ah, sei lá! Acho que é mais isso mesmo, né? Acho que fica de palavra final a gente continuar lutando pelo que a gente acredita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (Org.) (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Aguilar, W. M. J. (2001). *Psicologia Sócio-histórica*, São Paulo: Cortez.
- Aguilera Ruiz, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 35, 11-26.
- Almeida, M. A. B.; Silva, A. S., & Correa, F. (Orgs.), *Psicologia Política: debates e embates de um campo interdisciplinar*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP.
- Aminzade, R., Goldstone, J., & Perry, E. (2001). Leadership dynamics and dynamics of contention. In R. Aminzade, J. Goldstone, D. McAdam, E. Perry, W. Sewell, S. Tarrow, et al. (Autores). *Silence and Voice in the Study of Contentious Politics* (pp. 126-154). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511815331.006.
- Ash, S. (1987). *Social psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Barker, C., Johnson, A., & Lavalette, M. (2001). *Leadership and Social Movements*. Manchester: Manchester University Press.
- Bey, H. (2001). *TAZ – Zona Autônoma Temporária*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil (Coleção Baderna).
- Bianchi, B. (2017). As afinidades aleatórias: ainda sobre a influência de Spinoza sobre Marx. In R. Becker et al. (Orgs.) *Spinoza e nós, volume 1: Spinoza, a guerra e a paz*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Blunden A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), pp. 274-283. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186193

- Borba, J. (2011). "Apresentação". In: I. Scherer-Warren, & L. H. Lüchmann (Orgs.), *Movimentos Sociais e participação: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina* (pp. 9-16). Florianópolis: Editora UFSC.
- Brasil (2002). *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Brasil (2004). *Estatuto do idoso*: Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Brasil (2013). *Estatuto da juventude*: Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). *Escolas de Luta* (Coleção Baderna). São Paulo: Veneta.
- Cardia, N., Adorno, S., & Poletto, F. (2003). Homicídio e violação de direitos humanos em São Paulo. *Estudos Avançados*, 17(47), 43-73. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000100004>.
- Casarino, C. (2011). Marx before Spinoza: Notes toward an Investigation. In D. Vardoulakis (Ed.). *Spinoza Now*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar,
- Catini, C. R., & Mello, G. M. C. Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, 37 (137), p.1177-1202.
- Chauí, M. (2011). *Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa*. São Paulo: Cia das Letras.
- Colombini, F. (Diretor), & Alonso, B. (Diretora). (2016). *Lute como uma menina* [vídeo].

- Colucci, F. P., & Camussi, E. (1998). Per una teoria del senso comune nella psicologia della política. In F. P. Colucci (Org.), *Il cambiamento imperfetto: I cittadini, la comunicazione política, i leader nell'Italia degli anni Novanta* (pp. 103-138). Milano, Italia: Unicopli.
- Colucci, F. P. (1999). The Relevance to psychology of Antonio Gramsci's ideas on activity and common sense. In Y. Engeström et al. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 147-164). New York, USA: Cambridge University Press.
- Colucci, F. P. (2007). Common sense and everyday life as corresponding and potentially critical concepts. *The International Journal of Critical Psychology*, 20, 41-76.
- Corsino, L. N., & Pacheco e Zan, D. D. (2017) A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *Educação temática digital*, 19 (1).
- Corti, A. P. O., Corrachano, M. C., & Alves, J. (2018). Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. In A. A. F. Costa & L. A. Groppo (Orgs.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Costa, A. A. F. & Groppo, L. A. (Orgs.) (2018). *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Coutinho, C. N. (2007). *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Coutinho, C. N. (2011). *De Rousseau a Gramsci: Ensaio de teoria política*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Dardot, P., & Laval, C. (2015). Propriedade, apropriação social e instituição do comum. *Tempo Social*, 27(1), 261-273. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150114>

- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 14 (54), 7-11.
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16, 181-197.
- Deleuze, G. (2002). *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Esuta.
- Erikson, E. (1987). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Flach, S., & Schlesener, A. (2017). Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. *ETD - Educação Temática Digital*, 19(1), 165-186. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647613>
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa enográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (10), 58-78.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008) Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*. 24(1), 17-27.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ghiro, A. (2012). *Gramsci e la Psicologia: Tra patchwork e teoria scientifica*. Padova: Coop. Libreria Editrice Università di Padova.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter.
- Goddard, M. (2011). From the Multitudo to the Multitude: The Place of Spinoza in the Political Philosophy of Antonio Negri. In P. Lamanche, M. Rosenkrantz, & D. Sherman. *Reading Negri. Marxism in the age of Empire* (pp. 171-192). Chicago: Open Court.

- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(24), 149-161.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira.
- Gonzalez Rey, F. L. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, 155-179.
- Gonzalez Rey, F. L. (2012). *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.
- Gramsci, A. (2007) *Quaderni del Carcere. Edizione critica dell' Istituto Gramsci* (Vols. 1-4). Valentino Gerratana (Org.). Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (2011). *O leitor de Gramsci: Escritos escolhidos*. Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grosso, L. A. (2015). Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. *Em Tese*, 12 (1).
- Grosso, L. A. (2018). O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In A. A. F. Costa, & L. A. Grosso (Orgs.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Grupo Contrafile. (2016). *A batalha do vivo*. São Paulo.
- Hall, S., & Jefferson, T. (Orgs.) (1982). *Resistance through rituals. Youth and subcultures in post-war Britain*. Londres: Universidade de Birmingham.
- Haney, C., Banks, W. C., & Zimbardo, P. G. (1973). A study of prisoners and guards in a simulated prison. *Naval Research Review*, 30, 4-17.
- Hardt, M., & Negri, A. (2017). *Assembly*. New York: Oxford University Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Multidão*, Rio de Janeiro: Record.

- Negri, A., & Hardt, M. (2014). *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 Edições.
- Harvey, D. (Org.). (2013). *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Heller, A. (1970). *O Quotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Hopkins, N., & Reicher, S. (2015) The psychology of health and well-being in mass gatherings: a review and a research agenda. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 6, pp. 49– 57.
- Infante, F. (1997): *Acciones específicas que los jóvenes y los agentes de salud toman para promover la resiliencia en los primeros*. Tese (Psicologia) - Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melilo, & E. N. S. Ojeda (Orgs.), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.
- Januário, A., Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Revista Fevereiro – “política, teoria e cultura”*, 9.
- Jasper, J. M. (2011). Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 285-303.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 10 (15), 124-136.
- Klandermans, B. (1984). Mobilization and participation: social-psychological expansions of resource mobilization theory. *American Sociological Review*, 49(5), 583-600.

- Klandermans, B. (2002). The demand and supply of participation: Social-psychological correlates of participation in social movements. *Revista Psicologia Política*, 2(3), 83-114.
- Klandermans, B. (2015). A oferta e a demanda da participação: os correlatos psicosociais a participação nos movimentos sociais. In A. S. SILVA, & F. CORREA. *No interstício das disciplinaridades: a psicologia política* (pp.123-173). Curitiba: Prismas.
- Konder, L. (1987). *O que é dialética?* (Coleção Primeiros Passos). Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Kucinski, B. et al. (Orgs.). (2014). *Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para a sua superação*. São Paulo: Boitempo.
- Kupermann, D. (2010). Humor, desidealização e sublimação na psicanálise. *Psicologia clínica* 22 (1), 193-207.
- Lacerda, F. (2009). Movimentos Sociais como Zonas de Desenvolvimento Proletário. *Psicologia Política*, 9(17), 171-175.
- Lane, S. T. M. (2004). O processo grupal. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.). *Psicologia social: O homem em movimento* (pp.78-98). São Paulo: Brasiliense.
- Lapassade, G. (1989). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Leeuwen, A., Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2016) The phenomenology of protest atmosphere: a demonstrator Perspective. *European Journal of Social Psychology*, 46, 44–62.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Oxford: Harpers.

- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Francesco Paolo Colucci (Org.). Bologna: Mulino.
- Lourau, R. (2014). *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes.
- Lourau, R. (1993). *René Lourau na UERJ – Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Löwy, M. (1991). *Ideologia e ciências sociais: Elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez.
- Lukács, G. (1978). *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Ciências Humanas.
- Mannheim, K. (1982). O problema sociológico das gerações. In M. M. Foracchi (Org.). *Mannheim* (pp. 67-95). São Paulo: Ática.
- Margulis, M., & Urresti, M (1996). "La juventud es más que una palabra". In M. Margulis (Org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín-Baró, I. (2009). Para uma Psicologia da Libertação. In R. Guzzo, & F. Lacerda (Org.). *Psicologia social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 199-220). Campinas: Alínea.
- Marx, K. (2012). *O leitor de Marx*. João Paulo Netto. (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- McAdam, D., Tarrow S., & Tilly, C. (2002). *Dynamics of Contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mesko, A. de S. R., & Piolli, E. (2015). (Des) caminhos da educação pública no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 17 (3).
- Milgram, S. (1973). *Obedience to authority: an experimental view*. New York, USA: Harper y Row.

- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications.
- Moscovici, S. (2011). *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis: Vozes.
- Negri, A. (2004). Para uma definição ontológica da multidão. *Lugar Comum*, 19(20), pp. 15-26.
- Negri, A. (2009). *Ricominciamo a leggere Gramsci*. Recuperado de <http://www.uninomade.org/ricominciamo-a-leggere-gramsci/>. Acessado em 05/02/2017.
- Negri, A. (2012). Para Uma Definição Ontológica da Multidão. *Lugar Comum - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia*, 19(20).
- O mal educado. (nd.). *Como ocupar um colégio? Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile*. Recuperado de: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocuparum-colegio-versao-online/>. Acessado em 20/09/2017.
- Pelbart, P. P. (2016). *Carta aberta aos secundaristas*. São Paulo: N-1 edições.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piolli, E., Pereira, L., & Mesko, A. de S. R. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, 2(1), p. 21-35.
- Polletta, F. & Jasper, M. J. (2001). Collective Identity and Social movements. *Annu. Rev. Sociol.*, 27, 283–305.
- Polletta, F. (1999). "Free spaces" in collective action. *Theory and Society*, 28(1), 1-38.
- Portelli, H. (2002). *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Prado, M. A. M. (2007). Fronteiras negadas: contribuições da psicologia política para a compreensão das ações políticas. In C. Mayorga, & M. A. M. Prado (Orgs.). *Psicologia Social: articulando saberes e fazeres* (pp. 99-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Prozato, C. (Diretor). (2007). *La rebelión pingüina* [vídeo].
- Prozato, C. (Diretor). (2016). *ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP* [vídeo].
- Rabello Castro, L. R. (2016). Subjetividades públicas juvenis: a construção do comum e os impasses de sua realização. *Estudos de Psicologia*, 21(1), p. 80-91.
- Ragazzini, D. (2005). *Teoria da personalidade na sociedade de massa: A contribuição de Gramsci*. Campinas: Autores Associados.
- Ribeiro, E. A., & Borba, J. (2011). As dimensões da participação política no Brasil. *Teoria & Pesquisa*, 20, 11-36.
- Rosa, L.A. (2013). *Participação política: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Ribeirão Preto.
- Rosa, L. A. (2015). Participação Política: diálogos entre consciência política e práxis política. *Psicologia Política*, 15 (33), pp. 391-403.
- Rosa, L. A. (2017a). *Lutar, verbo transitivo. Uma perspectiva psicopolítica sobre militantes e educadores do MST*. Curitiba: Editora Prismas.
- Rosa, L. A. (2017b). Potencial terapêutico da participação em movimentos sociais: um estudo a partir de militantes do MST. *Sau. & Transf. Soc.*, 8 (1), 72-83.
- Rosa, L. A., & Silva, A. S. (2012). A psicologia política: um breve olhar sobre as Américas. In M. A. B. Almeida, A. S. Silva, & F. Correa (Orgs.). *Psicologia Política: debates e embates de um campo interdisciplinar* (pp. 10-34). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP.

- Rosa, L. A., & Silva, A. P. S. (2015). Sujeito político dramático: mudanças vivenciadas por uma militante do MST. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 47-57.
- Rosa, L. A., & Silva, A. P. S. (2016). Práxis política no MST: uma leitura a partir de Vigotski e Gramsci. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 75-86.
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicologia política*. Madrid, Espanha: Síntesis.
- Sánchez Vázquez, A. (2007). *Filosofia da práxis*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Sandoval, S. A. M. (1994). Algumas Reflexões sobre Cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil. In M. J. Spink (Org.). *A Cidadania em construção, uma Reflexão Transdisciplinar*. São Paulo: Cortez.
- Sandoval, S. A. M. (1997). Comportamento político como campo interdisciplinar de conhecimento: A reaproximação da Sociologia e da Psicologia Social. In L. Camino, L., L. Lhullier, & S. A. M. Sandoval. *Estudos sobre o comportamento político: Teoria e pesquisa* (pp. 13-23). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Sandoval, S. A. M. (2001). The crisis of the Brazilian labor movement and the emergence of alternative forms of working-class contention in the 1990s. *Psicologia Política*, 1(1), 173-195.
- Sandoval, S. A. M., & Silva, A. S. (2016). O modelo de análise da consciência política como contribuição para a Psicologia Política dos Movimentos Sociais. In D. U. Uhr, & F. Lacerda (Orgs.). *Psicologia, políticas e movimentos sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Santiago, H. (2016). Apresentação. In A. Negri. *Espinosa subversivo e outros escritos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, M. B. P., & Segurado, R. (2016). A ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo. 40º encontro anual da ANPOCS. Recuperado de <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st13-7/10269->

[ocupacao-dos-espacos-publicos-e-a-producao-do-comum-a-acao-politica-dos-estudantes-secundaristas-nas-escolas-publicas-de-sao-paulo/file.](#)

Acessado em: 11/09/2017.

- Sawaia, B. B. (1995). Dimensão ético-política do adoecer da classe trabalhadora. In: S. Lane & B. B. Sawaia (Orgs.). *Novas veredas da psicologia social* (pp. 135-146). São Paulo: Brasiliense, 1995.
- Sawaia, B. B. (2007). Teoria laneana: a univocidade radical aliada à dialética-materialista na criação da psicologia social histórico-humana. *Psicologia & Sociedade*, 19, Edição Especial 2, 81-89.
- Sawaia, B. B. (2014). Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), 4-17.
- Sawaia, B. B. (Org.). (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper.
- Sigardo, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, 71, 45 – 78.
- Sigardo, A. P. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, A. P., Rossetti-Ferreira, M C., & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento humano. In M. C. Rossetti-Ferreira et al. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. S., & Correa, F. (2017). *No interstício das disciplinaridades: a psicologia política*. Curitiba: Prismas

- Silva, A. S. (2008). *Luta, Resistência e Cidadania: uma análise psicopolítica dos Movimentos e Paradas do Orgulho LGBT*. Curitiba: Juruá.
- Silva, C. F. S.; Castro, L. R. (2009). O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. *Análise Social*, 44 (193), pp.793-823.
- Silva, J. A. (2006). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros Editores.
- Solidarity (2008). *Paris: Maio de 68*. São Paulo: Conrad.
- Souza Filho, R. (2003). Apontamentos sobre o materialismo dialético. *Libertas*, 2-3(2, 1-2), 115-130.
- Speier, H. (1998). Wit and Politics: an essay on laughter and power. *The American Journal of Sociology*, 103 (5), 1352-1401.
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel, & L. W. Austin (Orgs.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tarrow, S. (2009). *O poder em movimento. Movimentos sociais e confronto político*. Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987
- Turner, J. H. (2009). The Sociology of Emotions: Basic Theoretical Arguments. *Emotion Review*, 1(4), 340-354.
- van Der Veer, R.; Valsiner, J. (2006). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2010). The social psychology of protest. *Sociopedia.isa*, 1-13. Recuperado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Protest.pdf>. DOI: 10.1177/205684601076.

- van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2017). Individuals in movements: A social psychology of contention. In C. M. Roggeband, & B. Klandermans (Org.). *The Handbook of Social Movements Across Disciplines* (pp. 103-139). New York: Springer.
- van Stekelenburg, J., Klandermans, P. G., & van Dijk, W. W. (2011). Combining motivations and emotion: The motivational dynamics of collective action participation. *Revista de Psicologia Social*, 26(1), 91-104. DOI: 10.1174/021347411794078426.
- van Troost, D. M. M., van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2013). Emotions of protest. In N. Demertzis (org.). *Emotions in politics. The affect dimension in political tension* (pp. 186-205). Basingstoke: Palgrave.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21, 21-44.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). La crisis de los siete años. In L. S. Vigotski. *Obras escogidas. Tomo IV* (pp. 377-386). Madrid: Visor y A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na psicologia. *Psicologia USP*, 21, 681-701. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>
- Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-119). São Paulo: Ícone,
- Vygotski, L. S. (1997a). *Obras Escogidas*. (Vol. 3). Madrid: Visor.

- Vygotski, L. S. (1997b). *Obras Escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2000). Problema vozrasta [The Problem of Age]. In L. V. Vygotsky, *Psihologiâ*. Moscow: Èksmo-Press, April' -Press.
- Vygotsky, L. S. (2004) *A transformação socialista do homem*. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acessado em 12/05/2016.
- Weber, S. W. (1998). *Gramsci e Vygotsky na educação para os excluídos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis.

ANEXOS

ANEXO 1 – Manifesto de Ocupação do IF Catanduva

Grêmio Livre Estudantil Eremias Delizoicov

6 de setembro de 2016 · 

Tendo em vista o atual cenário político do país, e as mais recentes medidas que contribuem para a degradação do ensino público, os estudantes do Instituto Federal de São Paulo, da cidade de Catanduva, ocuparam o campus com o intuito de pressionar o Governo Federal e o MEC (Ministério da Educação) contra medidas inconstitucionais propostas para a educação pública do país.

Após quatro assembleias com alunos do ensino médio, pais dos alunos do ensino médio, alunos do integrado, técnico, e superior, foi decidido em conjunto com todos os alunos participantes que uma ocupação seria realizada.

Depois da manifestação que ocorreu no sábado, dia 3 de setembro, onde os alunos se mobilizaram contra a PEC 241/16 que congela os investimentos na educação e na saúde, e contra os cortes já aprovados para o campus neste e no próximo ano, foram coletadas 277 assinaturas com alunos da instituição para decidir o dia da ocupação, que com 177 votos computados ficou decidida para o dia 05 de setembro após o término das aulas do período noturno.

Neste momento, no dia 06 de setembro, o campus está ocupado com aproximadamente 70 alunos de todos os níveis de ensino, sem aulas, enquanto aguardam uma resposta do MEC, deputados e senadores em relação ao corte orçamentário sofrido nos Institutos Federais.

A paralisação das aulas ocorrerá por tempo indeterminado, até que as reivindicações sejam atendidas.

Durante o período em que o prédio está ocupado, os alunos estão organizados em diversas comissões responsáveis por cada setor do prédio, como comissão de limpeza, segurança, comunicação e alimentação. O movimento é totalmente pacífico e preza pela integridade do patrimônio que pertence aos estudantes.

Os alunos pedem a ajuda da população catanduvense para a arrecadação de alimentos.

Catanduva, 06 de setembro, 2016.

ANEXO 2 – Convocatória para assembleia deliberativa do dia 14/09



Grêmio Livre Estudantil Eremias Delizoicov

14 h ·

CONVOCAÇÃO PARA ASSEMBLEIA DELIBERATIVA, DIA 14/09

No dia 14 de setembro de 2016, ocorrerão três assembleias deliberativas, com as seguintes pautas:

- Discussão da PEC 241/2016;
- Discussão sobre o orçamento do campus;
- Informes sobre a ocupação;
- Deliberação sobre a permanência da ocupação.

Nos horários a seguir:

- Período diurno, às 10h30, para Licenciatura em Química;
- Período vespertino, às 14h, para Técnico Integrado próprio e com Escola Nicola Mastrocola;
- Período noturno, às 19h30, para ADS, MEC, Fabricação MEC e Cursinho.

A motivação para a convocação desta assembleia é a falta de democracia -levantada por alguns alunos- na tomada de decisão do processo de ocupação do campus.

Nesta assembleia, como proposto em algumas reuniões, os alunos contra e a favor da ocupação poderão discutir e expor opiniões sobre a permanência ou não da ocupação. De maneira em que este debate ocorrerá pelo período estipulado de 2 horas, que será dividido de maneira proporcional entre as pessoas que queiram fazer levantamentos.

Devido à paralisação do campus e dos professores, os alunos da Escola Nicola Mastrocola que estão matriculados no curso técnico integrado do Instituto não poderão comparecer na assembleia no campus, pois o ônibus que faz o transporte destes alunos está suspenso. Diante da inviabilidade de transportá-los até o IFSP, a votação com os mesmos será feita no Nicola, com a presença de representantes das comissões organizadoras.

O processo de votação ocorrerá através de uma lista de assinaturas, onde cada aluno assinará seu nome, CPF, e irá assinalar Sim, Não ou Abstenção.

A votação exclui a duplicidade de matrículas, de forma que cada aluno só poderá votar uma vez, e evasão. Por ser uma assembleia deliberativa, o resultado final será computado de acordo com a quantidade de alunos que comparecerem nas assembleias para participar das votações.

Obs: Cada aluno deverá comparecer no horário de votação referente ao turno do seu curso. Em caso de impossibilidade, o voto poderá ser feito em outro turno mediante justificativa.

Catanduva, 14 de setembro de 2016.

ANEXO 3 – Documento “Vitória do movimento estudantil”

VITÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

No dia 16 de setembro de 2016, recebemos a presença do Diretor de Infraestrutura e Extensão do IFSP, Silmario Santos, para discutir e pautar propostas do movimento estudantil para a contínua qualidade do campus Catanduva.

Como informado anteriormente na nossa carta e no nosso jogral, nossas reivindicações eram claras para que a desocupação do prédio ocorresse:

1- Garantia de que o refeitório que está sendo construído irá ser mobiliado, com mantimentos, e que será gratuito para o ensino médio integrado, e que para o ensino superior e demais cursos o valor seja apenas simbólico;

2- Que a verba destinada à assistência estudantil no ano de 2017 em hipótese alguma seja utilizada para outras atividades do campus. Ou seja, que a mesma seja utilizada apenas para as bolsas dos alunos;

3- Construção do ginásio esportivo, cuja licitação já foi ganha;

4- Verba necessária para a finalização do ano letivo sem dívida.

Após longas negociações entre alunos e o Diretor, o mesmo pode nos garantir via documento assinado por ele:

1-Garantia de que o refeitório que está sendo construído irá ser mobiliado, com mantimentos, e que será gratuito para o ensino médio integrado, e que para o ensino superior e demais cursos o valor seja apenas simbólico;

2-Que a verba destinada à assistência estudantil no ano de 2017 em hipótese alguma seja utilizada para outras atividades do campus. Ou seja, que a mesma seja utilizada apenas para as bolsas dos alunos;

Em relação à construção do ginásio cujo já possuímos uma licitação, chegou-se

a conclusão de que a reitoria não pode arcar com esta despesa, já que essa verba deveria ser enviada pelo MEC e Governo Federal antes de ser repassada para o campus. Entretanto, sabemos que o governo está cortando drasticamente os orçamentos, e por isso, nesse sentido nossa luta deve continuar para com estes órgãos específicos.

Após um longo estudo da administração do campus e negociação, notamos que seria possível finalizar o ano letivo sem dívida fazendo alguns reajustes e cortes internos, entretanto não haveria verba para abrir uma licitação de compra para materiais de consumo usado nos laboratórios. A partir daí, surgiu uma contraproposta que nos garantiu um valor de R\$8.000,00 para a abertura dessa licitação, e a mesma foi aceita durante a negociação.

Além disso, conseguimos uma vitória dentro da coordenação do nosso campus. A partir de segunda-feira, graças a proposta de alguns servidores, teremos reservado 1 hora no calendário escolar que será destinada ao estudo da PEC 241 e demais pautas políticas que envolvem o ensino público. Isso será adicionado ao calendário escolar de todos os níveis e período de ensino, de maneira institucional. Hoje, completando 11 dias de ocupação, o movimento estudantil do campus Catanduva conseguiu ter sua voz ouvida e conquistou as principais reivindicações solicitadas.

Apesar das incessantes tentativas de desmobilização de terceiros e da falha tentativa de criminalizar um movimento que é legítimo, mostramos que a nossa organização coletiva pode nos proporcionar bons resultados, independente de números, pois neste período de onze dias, por volta de apenas 20 alunos dormiram aqui todos os dias, e mesmo com o baixo número de pessoas que aderiram a ocupação, em nenhum momento desistimos dos nossos objetivos.

Enfrentamos pressões externas, internas, cansaço devido a inúmeras noites sem dormir pensando em extremas responsabilidades que adquirimos aqui, mas também foram dias de alegria que serviu para nos transformar para o resto de nossas vidas.

A nossa luta não acaba aqui, isso é só o começo.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE A

TERMO DE ESCLARECIMENTO (Responsável)

Seu filho(a) (ou dependente legal) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Práxis política: um estudo sobre secundaristas que participaram das ocupações escolares paulistas em 2015*”. De forma geral, a pesquisa objetiva entender o processo de participação política de jovens que estiveram nas ocupações escolares ocorridas no final de 2015 em São Paulo. Caso o(a) Sr.(a) autorize a participação de seu filho(a), ele(a) participará de uma entrevista individual que abordará questões referentes às ocupações: formas de organização; relações com outros atores políticos; mudanças e experiências decorrentes do processo; expectativas em relação ao futuro. Pretende-se que a atividade descrita acima ocorra no local mais cômodo ao participante. As despesas devido ao transporte dos participantes serão de responsabilidade do pesquisador. As conversas individuais serão audiogravadas e posteriormente transcritas na íntegra. A pesquisa não terá nenhum procedimento que traga qualquer desconforto a seu filho(a) ou risco à saúde e integridade física ou psíquica dele(a). O Sr.(a) e seu filho(a) têm direito de obter toda informação que considerarem necessária sobre a pesquisa e poderão desistir de participar da mesma a qualquer momento. Pela participação do seu filho(a) no estudo, o Sr.(a) e ele(a) não receberão qualquer valor em dinheiro. O nome de seu filho(a) será mantido em sigilo, ou seja, não aparecerá em qualquer momento do estudo. Está também assegurado o seu acesso aos resultados provenientes do presente estudo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, portador do RG: _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi como se dará a participação de meu filho(a) (ou dependente legal), _____, portador do RG: _____, neste estudo. A explicação que recebi esclarece os objetivos e a metodologia que será adotada nesta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho(a) a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso em nada me afetará ou ao meu filho(a).

Estou ciente que o nome de meu filho(a), assim como sua imagem, não serão divulgados, que não terei despesas de nenhuma espécie e não receberei dinheiro pela participação de meu filho(a) no estudo. Eu concordo com a participação de meu filho(a) no estudo.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do representante legal do participante

Pesquisador: Leandro Amorim Rosa (16) 98205-8478 / psi_doug@yahoo.com.br

Orientador: Salvador A. M. Sandoval - sandsalv@pucsp.br

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes, São Paulo - SP, 05014-901.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP: (11) 3670-8466 / cometica@pucsp.br

APÊNDICE B - TALE

TERMO DE ESCLARECIMENTO (participante menor de idade)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “*Práxis política: um estudo sobre secundaristas que participaram das ocupações escolares paulistas em 2015*”. De forma geral, a pesquisa objetiva entender o processo de participação política de jovens que estiveram nas ocupações escolares ocorridas no final de 2015 em São Paulo. Caso o(a) Sr.(a) aceite colaborar com a pesquisa, o (a) Sr.(a) participará de uma entrevista individual que abordará questões referentes às ocupações: formas de organização; relações com outros atores políticos; mudanças e experiências decorrentes do processo; expectativas em relação ao futuro. Pretende-se que a atividade descrita acima ocorra no local mais cômodo ao participante. As despesas devido ao transporte do participante serão de responsabilidade do pesquisador. As conversas individuais serão audiogravadas e posteriormente transcritas na íntegra. A pesquisa não terá nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua saúde e integridade física ou psíquica. O(a) Sr.(a) tem direito de obter toda informação que achar necessária sobre a pesquisa e poderá desistir de participar da mesma a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, o(a) Sr.(a) não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome será mantido em sigilo, ou seja, não aparecerá em qualquer momento do estudo. Está também assegurado o seu acesso aos resultados provenientes do presente estudo.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, portador do RG: _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi como se dará a minha participação neste estudo. A explicação que recebi esclarece os objetivos e a metodologia que será adotada nesta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso em nada me afetará.

Estou ciente que meu nome será não divulgado, que não terei despesas de qualquer espécie e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisador: Leandro Amorim Rosa - (16) 98205-8478 / psi_doug@yahoo.com.br

Orientador: Salvador A. M. Sandoval - sandsalv@pucsp.br

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes, São Paulo - SP, 05014-901.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP: (11) 3670-8466 / cometica@pucsp.br

APÊNDICE C – TCLE B

TERMO DE ESCLARECIMENTO (participante maior de idade)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “*Práxis política: um estudo sobre secundaristas que participaram das ocupações escolares paulistas em 2015*”. De forma geral, a pesquisa objetiva entender o processo de participação política de jovens que estiveram nas ocupações escolares ocorridas no final de 2015 em São Paulo. Caso o(a) Sr.(a) aceite colaborar com a pesquisa, o (a) Sr.(a) participará de uma entrevista individual que abordará questões referentes às ocupações: formas de organização; relações com outros atores políticos; mudanças e experiências decorrentes do processo; expectativas em relação ao futuro. Pretende-se que a atividade descrita acima ocorra no local mais cômodo ao participante. As despesas devido ao transporte do participante serão de responsabilidade do pesquisador. As conversas individuais serão audiogravadas e posteriormente transcritas na íntegra. A pesquisa não terá nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua saúde e integridade física ou psíquica. O(a) Sr.(a) tem direito de obter toda informação que achar necessária sobre a pesquisa e poderá desistir de participar da mesma a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, o(a) Sr.(a) não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome será mantido em sigilo, ou seja, não aparecerá em qualquer momento do estudo. Está também assegurado o seu acesso aos resultados provenientes do presente estudo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, portador do RG: _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi como se dará a minha participação neste estudo. A explicação que recebi esclarece os objetivos e a metodologia que será adotada nesta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso em nada me afetará.

Estou ciente que meu nome será não divulgado, que não terei despesas de qualquer espécie e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisador: Leandro Amorim Rosa - (16) 98205-8478 / psi_doug@yahoo.com.br

Orientador: Salvador A. M. Sandoval - sandsalv@pucsp.br

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes, São Paulo - SP, 05014-901.

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP: (11) 3670-8466 / cometica@pucsp.br

APÊNDICE D – Roteiro Grupos Focais

Roteiro - Grupos focais

Dois grandes tópicos:

- Relações.
- Mudanças subjetivas.

- História do movimento;
- O que vocês acham que mudou nas relações (na escola e fora dela) e em vocês mesmos?
- O que houve de melhor e de pior no processo?
- Qual a relação com organizações políticas?
- Perspectivas de desdobramentos futuros relacionado ao movimento

APÊNDICE E – Roteiro Entrevistas

Roteiro Entrevistas

Dados básicos

- a) Idade;
 - b) Cidade
 - c) Sexo;
 - d) Ano escolar;
 - e) Participação em organização;
 - f) Trabalho;
- 1) Fale sobre como foi sua experiência nas ocupações escolares do final do ano passado;
 - 2) História pregressa de participação política.
 - 3) Como eram as relações entre os estudantes dentro das ocupações? Como vocês se organizavam? Como tomavam as decisões?
 - 4) Repressão pós ocupações;
 - 5) E como eram as relações com
 - a) Colegas que não apoiavam;
 - b) Direção;
 - c) Outros movimentos e partidos;
 - d) Pais;
 - e) Polícia;
 - f) Capital.
 - 6) Você acha que você mudou depois de ter participado das ocupações? Se sim, em que? Se não, por quê?
 - a) Ideia sobre política;
 - b) Ideia sobre escola;
 - c) Ideias sobre o Estado;
 - d) Relações (colegas, pais, direção, polícia).
 - 7) O que você pensa que tenha sido o mais positivo das ocupações? E mais negativo?
 - 8) Conte-me o momento que você achou mais marcante na sua participação nas ocupações.
 - 9) Quais suas ideias para o futuro? Politicamente e pessoalmente? E sobre o futuro do movimento secundarista?