

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PUC-SP

NÍCOLAS BRANDÃO MOREIRA DA SILVA

Os sentidos atribuídos pelos estudantes à “organização da escola ocupada” e à
“experiência de ocupação” no contexto da Primavera Secundarista: enfoque
Paraná e São Paulo

São Paulo – SP

2020

NICOLAS BRANDÃO MOREIRA DA SILVA

**Os sentidos atribuídos pelos estudantes à “organização da escola ocupada”
e à “experiência de ocupação” no contexto da Primavera Secundarista:
enfoque Paraná e São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinzano Jr.

São Paulo – SP

2020

Banca Examinadora

À memória de minha avó, Bernardette Brandão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 130272/2018-3

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 130272/2018-3

AGRADECIMENTOS

A Elisabete Adania, a Betinha, sempre solícita e sem a qual eu nem ao menos teria conseguido participar da entrevista para ingressar no mestrado.

À Prof.^a Leda Maria Rodrigues, sempre atenciosa comigo e sem a qual eu não teria conhecido o programa de pesquisa EHPS.

Ao Prof. Carlos Giovinazzo Jr., pela paciência, orientação dedicada e o encorajamento em um ano que me foi imensamente difícil.

À Prof.^a Elisangela Lizardo e ao Prof. Pedro Fernando da Silva pela leitura atenta e as críticas necessárias ao aprimoramento desta pesquisa.

Aos amigos Yuri Ferro, José Roberto Orlando, Mariana Mendes e Bruno Cruz pela prontidão e dedicada tradução dos resumos da pesquisa.

À minha mãe, que sempre lê o que eu escrevo, e que não importa o quanto eu me desestruture e reestruture sempre me apoia incondicionalmente e não desiste de mim.

Às minhas irmãs Mariana Brandão, Renata Paes Barreto e Camilla Paes Barreto, por me ensinarem desde pequeno, com suas atitudes, ideias e conselhos, a ser uma pessoa melhor.

À minha avó Bernardette Maranhão Brandão, a mulher mais forte e lutadora que já conheci, cuja lição de vida ainda estou por aprender.

A Mariana Mendes, amiga e companheira de toda uma vida, que nunca me abandonou, mesmo conhecendo o melhor e o pior de mim.

RESUMO

O objeto desta pesquisa são os relatos estudantis acerca da organização das escolas ocupadas e da experiência de ocupação no contexto da Primavera Secundarista, em que estudantes do ensino público de diversos estados brasileiros ocuparam suas escolas entre 2015 e 2016, em confronto com diferentes ações do Estado apoiado pela grande mídia. As fontes primárias foram selecionadas a partir do que os próprios estudantes disponibilizaram na WEB, em particular vídeos e videodocumentários produzidos por eles mesmos. Os relatos foram produzidos nos estados de São Paulo e Paraná cujos estudantes disponibilizaram mais material na WEB. Em São Paulo, tivemos a “reorganização escolar”, proposta pelo então governador Geraldo Alckmin, que foi o gatilho para a revolta dos estudantes. No entanto, diversas outras questões, como a reforma do ensino médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55 ou 241), que restringiu os gastos públicos por meio da definição de um “teto” máximo, alimentaram a revolta estudantil em nível nacional, com grande repercussão no estado do Paraná. A pesquisa retrata a atividade das ocupações segundo os próprios secundaristas e a descrição que fazem da experiência de organizar a escola. Identificou-se a prevalência de organização horizontalizada com as decisões tomadas em assembleias intra e entre escolas. Houve ampla comunicação entre as escolas ocupadas e a gravação de relatos e imagens das ocupações como iniciativa de se comunicar de modo alternativo com a sociedade. Os secundaristas relatam suas expectativas e demandas educacionais, de aprimoramento e de ampliação democrática da escola, entre outros aspectos por eles manifestados. Por meio da análise de conteúdo dos relatos dos estudantes (gravados ou escritos), cartazes (das ocupações e manifestações), lista de demandas etc., a pesquisa pretendeu identificar, descrever e analisar: 1. Os sentidos atribuídos pelos estudantes à organização das escolas ocupadas e; 2. Os sentidos atribuídos à experiência por eles vivida, incluindo as transformações na consciência e subjetividade por eles expressa. Da análise do conteúdo selecionado, o que ficou evidente, entre outros fatores, foram a recusa dos estudantes ao caráter demasiado apassivador e homogeneizador da escola e a demanda por maior protagonismo em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Juventude; Movimento estudantil; Ensino Médio, Educação Pública; Ocupações; Resistência Política.

ABSTRACT

The object of this research focuses on student accounts of the organization established within occupied schools, and the very experience of occupation, in the student-led movement that became known as "Primavera Secundarista," in which students of different Brazilian states occupied their public schools between 2015 and 2016, in response to actions taken by the State and backed by the mainstream media. The primary sources were selected from what the students posted on the Web, in particular, videos and video documentaries produced by them. The accounts were produced in the states of São Paulo and Paraná, whose students posted more content on the Web. In São Paulo, we had a "school reorganization," proposed by then governor Geraldo Alckmin, which triggered student revolt. However, several other issues, such as secondary school reform and the Constitutional Amendment Proposal (PEC 55 or 241), which restricted public spending by setting a budget ceiling, fueled student revolt at a national level, with a huge repercussion in the state of Paraná. The research portrays the activity of the occupations according to the secondary school students themselves and their description of the experience of organizing their schools. The prevalence of horizontal organization was identified with the decisions taken in assemblies within and between schools. There was ample communication between the occupied schools and the recording of accounts, as well as images, of the occupations as an initiative to communicate in an alternative way with society. The secondary school students report their expectations and educational demands—of improvement and democratic expansion of the public school system—among other aspects. Through content analysis of student accounts (recorded or written), posters (of occupations and manifestations), list of demands, etc., the research aimed to identify, describe and analyze the following: 1. The meanings attributed by students to the organization of occupied schools and; 2. The meanings attributed to their experience, including the changes in consciousness and subjectivity expressed by them. From the analysis of the selected content, what became evident, among other factors, were the students' rejection of their school's overly passive and homogenizing character and their demand for a greater involvement in their learning process.

Key Words: Youth; Student Movements; Student Activism, Secondary School, Public Education; Occupations; Political Resistance

RESUMEN

El objeto de esta investigación son los relatos estudiantiles acerca de la organización de las escuelas ocupadas y de la experiencia de ocupación en el contexto de la Primavera Secundaria, en que estudiantes de la enseñanza pública de diversos estados brasileños ocuparon sus escuelas entre el 2015 y el 2016, en confrontación con diferentes acciones del Estado apoyado por la gran prensa. Las fuentes primarias fueron seleccionadas a partir de lo que los propios estudiantes proporcionaron en la WEB, en particular videos y video documentales producidos por ellos mismos. Los relatos fueron producidos en los estados de San Pablo y Paraná, cuyos estudiantes han dispuesto más materiales en la WEB. En San Pablo, tuvimos la “reorganización escolar” propuesta por el entonces gobernador Geraldo Alckmin, que fue el disparador para la rebelión de los estudiantes. Sin embargo, diversas otras cuestiones, como la reforma de la enseñanza media y la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC 55 o 241), que restringió los gastos públicos por medio de la definición de un “techo” máximo, alimentaron la rebelión estudiantil en nivel nacional, con gran repercusión en el estado de Paraná. La investigación retrata la actividad de las ocupaciones según los propios estudiantes secundarios y la descripción que hacen de la experiencia de organizar la escuela. Se identificó la prevalencia de organización “horizontalizada” con las decisiones tomadas en asamblea intra y entre las escuelas. Hubo amplia comunicación entre las escuelas ocupadas y la grabación de relatos e imágenes de las ocupaciones como iniciativa de comunicarse de modo alternativo con la sociedad. Los secundarios relatan sus expectativas y demandas educacionales, de mejora y de ampliación democrática de la escuela, entre otros aspectos por ellos manifestados. Por medio del análisis de contenido de los relatos de los estudiantes (gravados o escritos), carteles (de las ocupaciones y manifestaciones), rol de demandas, etc., la investigación ha pretendido identificar, describir y analizar: 1. Los sentidos atribuidos por los estudiantes a la organización de las escuelas ocupadas y; 2. Los sentidos atribuidos a la experiencia por ellos vivida, incluyendo las transformaciones en la consciencia y subjetividad por ellos expresada. Del análisis del contenido seleccionado, lo que se quedó evidente, entre otros factores, fueron la recusa de los estudiantes al carácter demasíadamente “pasivador” y homogeneizador de la escuela y la demanda por mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Juventud; Movimiento estudiantil; Escuela secundaria, educación pública; Ocupaciones; Resistencia política.

SUMÁRIO

Introdução	13
1 Problema de pesquisa.....	17
2 Objetivos de pesquisa.....	20
3 Método	21
4 Sinopse das fontes selecionadas.....	28
CAPÍTULO I	
5 Os sentidos atribuídos pelos secundaristas à organização da escola ocupada.....	31
CAPÍTULO II	
6 Os sentidos atribuídos pelos secundaristas à experiência de ocupação.....	55
7 Considerações finais.....	79
8 Bibliografia	87
9 ANEXO 1 Transcrição das fontes primárias selecionadas.....	92
10 ANEXO 2 Protocolos de excertos selecionados para análise.....	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sistematização inicial das fontes primárias.....	23
--	-----------

“Embora eu saiba que não exista magia no mundo que possa mover e forçar a vontade - como alguns simplesmente acreditam -, é livre a nossa vontade, e não existe erva nem encanto que a force”.

O engenhoso fidalgo D. Quixote de la Mancha.

Parte 1, Capítulo 22.

Introdução

“Agora os alunos têm voz” (OLIVEIRA, 2015) disse à imprensa Marcela Nogueira, estudante que, em 2015, participou do movimento de ocupação das escolas estaduais de ensino médio de São Paulo. Esse sentimento de possuir “voz” própria, revelada a partir da ação, não foi exclusivo de Marcela e encontra eco em diversos depoimentos coletados das ocupações.

O movimento, que ficou conhecido como Primavera Secundarista, inaugurou um “campo de possibilidades na experiência política brasileira” (SORDI; MORAIS, 2016, p. 25). Não por acaso, a constatação positiva dessa “voz” própria por parte dos estudantes ocorreu concomitante a outra constatação, a de sua antítese e limite: de que os “ouvidos” do Estado mostravam-se imunes ao discurso estudantil, visto que já há muito ocupados com o canto de sereia do lobby corporativo que conduz a reforma do ensino médio. Figurando entre as “sereias”¹ dessa Odisseia da educação estão o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, entre outros.

Se, no entanto, dedicarmos atenção ao movimento, contra a surdez seletiva de nossas instituições, logo se notará o vigor político de sua organização e atividade, cujas evidências corroboram a hipótese de um processo formado organicamente²:

[...] a partir da reivindicação de pautas sobre a política institucional da educação formal, entre a construção de espaços de autonomia e liberdade nas escolas com as ocupações, o movimento dos estudantes permitiu fazer notar a emergência de diferentes formas de relações políticas do cotidiano envolvendo a participação política e a construção de novas práticas sociais (SORDI; MORAIS, 2016, p. 25).

Ao mesmo tempo em que demandaram do poder público o diálogo democrático que lhes havia sido negado³ os estudantes criaram mecanismos próprios de socialização

¹ Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em: 21 set. 2018.

² Orgânico entendido aqui em aproximação com Gramsci, como movimento contra-hegemônico nascido no interior de uma classe ou grupo que passa a tomar consciência de sua posição no seio do bloco-histórico (GRAMSCI *apud* PORTELLI, 1977).

³ Refere-se aqui ao fato de a reorganização escolar, com o fechamento de escolas, movimentações de educadores e transferências de alunos, ter sido imposta por decreto sem diálogo prévio com professores,

conjugados à ação política, assumindo por si mesmos o protagonismo de seu destino escolar, independentemente da anuência do Estado:

O espaço conquistado pelos estudantes com as manifestações passou pela inversão, não apenas metodológica, de sua condição passiva a uma condição ativa em um espaço de liberdade diante das demandas do sistema de ensino: “A gente deveria escolher o nosso diretor”; “Por que não escolher as matérias que a gente quer ter ou por que não ter aulas diferentes?” E; “São vários portões até a gente chegar à secretaria [da escola], não era para a gente ter acesso?” Apontaram estudantes ao *Jornalistas Livres*⁴ (SORDI; MORAIS, 2016, p. 27-28).

Ao mesmo tempo em que levantavam questões acerca da gestão democrática da escola, dos assuntos que lá gostariam de aprender e discutir, assim como do campo de autonomia dos estudantes frente à estrutura escolar, estes tomaram para si a responsabilidade da gestão da escola durante a ocupação. Criando uma divisão de funções e responsabilidades, e organizando as tarefas cotidianas como a limpeza, a cozinha, a participação em assembleias e a criação de materiais de luta (SORDI; MORAIS, 2016), os alunos não somente ocuparam para confrontar o centralismo autoritário da política educacional do Estado como também, e para a presente pesquisa isso merece especial destaque, eles *inventaram* uma escola.

Nessa invenção crítica, que rompeu com o burocratismo escolar, passaram a se inserir ativamente no próprio destino educacional; identificando-se uns aos outros descobriram na cooperação a possibilidade de uma escola que refletisse seus anseios, afirmando sua posição na sociedade como jovens estudantes e a necessidade de se colocar politicamente para se tornarem socialmente visíveis.

Com o tempo ocorreu o esperado. O cerco opressivo que progressivamente se montou no entorno das escolas ocupadas, com investidas intermitentes da polícia, e até mesmo de milícias que entravam nas escolas apenas para vandalizar e criminalizar o movimento, foi sufocando aos poucos a resistência estudantil, até ser fisicamente arrancada pelas forças policiais com o apoio dos conglomerados midiáticos que, como de costume, visaram em sua grande maioria, à desmoralização do movimento e à ocultação

funcionários ou alunos. Quanto a estes últimos, o decreto informava apenas que em algum dia determinado seriam comunicados sobre em qual instituição deveriam se matricular.

⁴ JORNALISTAS LIVRES. A escola pública que sonhamos juntxs. Publicado em 22 fev. de 2016. *Jornalistas Livres*. Disponível em: <<http://jornalistaslivres.or-g/2016/02/a-escola-publica-que-sonhamos-juntxs/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

da truculência policial (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Um marxista ortodoxo poderia caracterizar a ocupação como “levante”, ou seja, como movimento com potencial revolucionário, mas que sucumbe diante do poder instituído e não produz a revolução esperada (BEY, 2001). Uma ideia que traz contida nela, em um só tempo, o sonho de emancipação e o fracasso de seu intento. Mas será essa a única leitura que se deva fazer da ocupação? Não há algo dessa sublevação que se manteve vitorioso no espírito desses estudantes?

Para além das circunstâncias específicas e locais da ocupação, em confronto com o governo do Estado de São Paulo, e para além também das particularidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) cuja interpretação, deixada à responsabilidade de gestores, deixa muito pouco espaço para os estudantes que não são “sequer consultados sobre os processos educativos em geral” (SORDI; MORAIS, 2016, p. 28), o movimento se insere também em uma série de eventos globais que vimos emergir desde 2011 clamando por democracia.

Apenas em 2011, tivemos, por exemplo, A Primavera Árabe, os protestos no subúrbio do Reino Unido, as crises espanhola e grega, marcadas por manifestações populares, e o Occupy Wall Street (este último especificamente contra a ganância do mercado financeiro e a concentração de riqueza) (ZIZEK, 2012). Depois, em 2013, a revolução ucraniana, minuciosamente registrada no documentário *Winter on Fire* (WINTER..., 2015), que começou com a manifestação de estudantes pelo alinhamento da Ucrânia à União Europeia e em menos de um mês se tornou uma guerra civil revolucionária pela deposição do presidente Viktor F. Yanukovich. No mesmo ano, tivemos reflexos no Brasil, nas jornadas de junho de 2013, que trouxeram às ruas diversos segmentos sociais antes da crescente polarização que culminaria no impeachment de Dilma Rousseff. Mais diretamente, o movimento foi inspirado pelas ocupações realizadas por secundaristas chilenos no contexto da Revolta dos Pinguins, em 2006, cujo manual de ocupação *Como Ocupar um Colégio* foi traduzido e distribuído nas escolas ocupadas em São Paulo, Goiás e Paraná, material que figura entre as fontes desta pesquisa para o delineamento do objeto, permitindo comparar a gestão do movimento com os dispositivos do manual amplamente distribuído entre os estudantes.

Nesse sentido, infere-se que a Primavera Estudantil, que levaria em 2016 à

ocupação de universidades por todo o Brasil trouxe à cena social, em comum com os movimentos citados, “sonhos perigosos” (ZIZEK, 2012). O papel que a mídia hegemônica desempenhou no processo de desmoralização das ocupações foi basicamente o mesmo nos demais movimentos citados. A mídia buscou operar aquilo a que se referiu Zizek com a expressão persa *war nam nihadan*: “matar uma pessoa, enterrar o corpo e plantar flores sobre a cova para escondê-la” (ZIZEK, 2012, p. 9).

No Brasil, a mídia deu ao episódio o caráter de mero mal-entendido, criticando o governo apenas na sua inaptidão comunicacional. Afinal, representando o interesse corporativo por trás da reorganização, restou defender a tese de que, uma vez resolvidos os mal-entendidos, restariam claros os benefícios educacionais e a boa intenção da reorganização escolar (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Infere-se, no entanto, que o ocorrido nas ocupações não fenece como cadáver ocultável. Embora os esforços midiáticos tenham sido consideravelmente bem-sucedidos em sufocar e desarticular as ocupações, os estudantes não criaram ali apenas um “levante” que fracassou. A comunidade de dissenso e resistência que mobilizaram e o caráter dinâmico, responsivo e articulado do levante alinha-o parcialmente ao que Bey (2001) chamou de Zona Autônoma Temporária (TAZ). Embora não se queira e não se deva restringir a esse conceito o entendimento dos levantes estudantis (até porque o próprio autor não o delimita tão claramente), é relevante ao menos para apontar a flexibilidade das redes independentes configuradas durante as ocupações. Redes estas tanto de convívio como de comunicação, e que operaram, em geral, ocultando-se do Estado e, portanto, eludindo as estruturas formais de controle. Basta recordarmo-nos quando em São Paulo, por exemplo, os secundaristas foram para as ruas munidos de suas carteiras escolares. Usavam-nas para bloquear parcialmente o trânsito, por pouco tempo, minutos às vezes, chamando a atenção para a causa. Quando chegava a polícia, os alunos se retiravam e recomeçavam o ritual em outro semáforo. Essa capacidade de aparecer, desaparecer e reaparecer, mantendo a pauta e a coesão estratégica, relaciona-se com esse caráter flexível a que Bey nomeou TAZ.

Embora Hakim Bey tenha escrito um livro inteiro sobre o conceito de TAZ, não foi seu intuito definir e fixar formas de como seriam estas zonas. O máximo que faz é

circundar o assunto, lançando algumas explicações gerais. O que se chama aqui de TAZ⁵ desenvolveu-se como um levante que, para além da discussão acerca do sucesso ou fracasso de seu potencial revolucionário, elevou o grau de intensidade da vida e da consciência dos estudantes, organizados durante um período em suas escolas, onde criaram um espaço de convívio predominantemente harmonioso e não repressivo.

Ao mesmo tempo em que reivindicavam uma outra política, análoga a outras formas de sociabilidade, praticavam eles próprios outras formas de política e de sociabilidade. Em outras palavras, reagindo e confrontando o autoritarismo burocrático, criaram eles próprios, contra a paralisia da crítica (MARCUSE, 1982), um laboratório de experiências em que a subjetivação e a ação políticas alimentaram uma à outra, em um processo contínuo de construção da identidade e das ações políticas mediado pela linguagem. Sugere-se como hipótese ser esse o processo de autoconsciência sociopolítica e identitária que os estudantes empreenderam e descobriram (pois vislumbraram uma nova forma de convivência a partir da apatia escolar diária que eles mesmos denunciam em seus discursos) durante a Primavera Secundarista.

1 Problema de Pesquisa

A constatação da estudante Marcela Nogueira de que os alunos agora têm voz vai ao encontro da pedagogia radical de Henri Giroux (1988), que critica a teoria pedagógica administrativa cuja lógica e contabilidade ignora as distintas experiências trazidas pelos alunos, sua origem cultural e social, suas particularidades psíquicas e linguísticas. Giroux (1998) enfatiza a intencionalidade dos discursos estudantis, que devem ser trazidos à tona do debate educacional se a finalidade é de fato construir uma educação inclusiva e conforme com as necessidades e anseios dos jovens. As ocupações se erguem também contra a “paralisia da crítica” (MARCUSE, 1982), marca de uma sociedade ideologicamente condicionada a repudiar quem luta pela educação pública.

⁵ O conceito de Hakim Bey foi citado apenas para problematizar introdutoriamente a noção de levante, mostrando que a flexibilidade de organização, comunicação e reposicionamento contínuo das ações secundaristas sugerem formas heterodoxas de ação política. Esse conceito, no entanto, não será utilizado mais adiante na pesquisa, de modo a evitar discrepâncias epistemológicas, visto que aqui se privilegiará a Teoria Crítica para a análise de conteúdo.

O discurso da grande mídia, somado à desinformação generalizada propagada nas redes sociais digitais, criou um cidadão que, ao mesmo tempo em que não confia no poder (reduzido estrategicamente à esfera dos governantes), mostra-se igualmente disposto ao linchamento moral de movimentos que se erguem contra os arbítrios desse mesmo poder. Essa irracionalidade racionalizada conflui com os pressupostos contidos nas noções de paralisia da crítica e fechamento do universo da locução de Herbert Marcuse (1982).

Os estudantes buscam não somente se fazer ouvir, mas ampliar o campo do dizível, como primeiro passo para se ampliar o campo do factível: ambos atrofiados por uma moral repressiva contida na racionalização operacional da sociedade, dentro e fora da escola. Essa racionalização (inclusive da irracionalidade imperante na sociedade do capitalismo tardio) é, por sua vez, comunicada em massa por uma sintaxe instrumentalizada, desidratada, artificialmente fabricada e propagada para conter harmonicamente em um só enunciado o fato e sua crítica, como se não houvesse contradições importantes a serem enfrentadas, como se tudo não passasse de um grande mal-entendido entre o poder público e os estudantes.

Ainda com base em Marcuse (1982), especula-se que a “voz” estudantil se levanta não somente pela liberdade de dizer e ser ouvido, mas antes de tudo pela liberdade de pensar para além das restrições operacionais e ideológicas da democracia formal. Em termos marcuseanos, agem, portanto, contra o fechamento do universo político (MARCUSE, 1982, p. 232): “[...] liberdade de pensamento no único sentido em que o pensamento pode ser livre no mundo administrado – como a consciência de sua produtividade repressiva, e como a necessidade absoluta de romper para fora desse todo”.

Para Adorno (1966), por sua vez, não há um salto qualitativo entre a não-liberdade e a liberdade encerrada na defesa da ordem vigente. A pluralidade seria constituinte da sociedade e não mera atribuição positiva (adjetiva). A dialética negativa seria o exercício revelador da pluralidade da sociedade solapada pela “identidade total”, fruto da ação positiva sobre os objetos de conhecimento, que se estabelece pela eliminação da diferença, do conflito, do dissenso: imanências da sociedade plural que se ocultam pelo domínio da “identidade”.

Houve ainda, acerca da rebelião estudantil de 1969, uma divergência entre Adorno e Marcuse e que interessa particularmente lembrar para a análise da Primavera

Secundarista. Diante da ocupação do Instituto Universitário feita pelos estudantes em 31 de janeiro daquele ano, Theodor Adorno chama a polícia e entra em discordância com Herbert Marcuse. Os estudantes estenderam ao ambiente universitário a maré de protestos que se espalhavam pelas capitais europeias. Marcuse se posicionou a favor dos estudantes e, em troca de correspondências com Adorno, criticou-o incisivamente, defendendo a oposição extraparlamentar diante da resistência à transformação qualitativa da sociedade burguesa, com suas “antinomias imanentes” (MARCUSE, 1969), resistência esta mantida inclusive, segundo Marcuse, pela atividade parlamentar.

Enquanto Adorno (1969) se preocupa em denunciar o que chama de “práxis danificada”, defendendo o recolhimento ao pensamento (na forma da dialética negativa) como ato de resistência ao que considera ser uma práxis delongadamente inquestionada, Marcuse (1972) faz a defesa da resistência extraparlamentar conclamando à desobediência civil e à ação direta para que não fosse sufocada (a resistência) pela racionalização do mundo administrado, cujos sinais, segundo o autor, revelavam-se na “linguagem orwelliana” estabelecida entre governo e povo: a linguagem como instrumento de dominação e controle.

Hoje, abusa-se outra vez da antítese entre teoria e práxis para denunciar a teoria. Quando destroçaram o quarto de um estudante porque ele preferia trabalhar a participar em ações políticas, picharam-lhe na parede: **quem se ocupa com teoria, sem agir praticamente, é um traidor do socialismo**. E não só com relação a ele transformou-se a práxis em pretexto ideológico para a coação moral. É evidente que o pensamento, ao qual difamam, fadiga inconvenientemente os práticos: ele dá muito trabalho, é demasiado prático. Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza. Entregando-se a uma forma regressiva e deformada do princípio do prazer, tudo fica mais fácil, tudo anda sem esforço e se tem, por acréscimo, o direito de esperar recompensa moral dos correligionários. O superego substituto coletivo ordena em crua inversão o que o velho superego desaprovava: o abrir mão de si qualifica como pessoas melhores as de boa vontade. Também para Kant, a práxis em sentido enfático consistiria na boa vontade, mas esta equivalia à razão autônoma (ADORNO, 1969, p. 2, grifo nosso).

Me resulta difícil embarcarme en semejante análisis teórico cuando las cosas que están pasando a nuestro alrededor parecen clamar por la acción – sin importar qué acción – para no sofocarnos, para no reventar. Es muy difícil comprometerse en un análisis teórico cuando el lenguaje orwelliano se ha convertido en el medio normal de comunicación entre el gobierno y el pueblo, y aun en un grado más elevado entre la misma gente (MARCUSE, 1972, p. 1).

Apoiando-se em Herbert Marcuse e Theodor Adorno, tomando por base a ambivalência entre práxis e pensamento contida nesse debate, buscou-se investigar 1. a presença do tema “organização da escola ocupada” no discurso estudantil, verificando a função não apenas objetiva dessa organização, mas também os efeitos sobre a subjetividade desses estudantes: efeitos deduzidos de seus relatos e interpretados aqui à luz da Teoria Crítica; e 2. as formas de expressão da “experiência de ocupação”, considerando-se aqui também os efeitos dessa experiência, para além da organização da escola, sobre a subjetividade dos estudantes.

2 Objetivos de Pesquisa

Intencionou-se elaborar um retrato da organização da escola ocupada como contraponto à depreciação do movimento realizada por representantes do Estado, amplos setores da grande imprensa, e em contraposição ao senso comum que, segundo os próprios secundaristas, os estigmatiza. Considerou-se aqui as práticas diárias, a organização dita horizontalizada, as demandas educacionais e de ampliação democrática, entre outros aspectos. Pretendeu-se, enfim, discutir a noção de escola presente no discurso dos secundaristas. Ou, ao dar ouvidos a eles, visou-se identificar o que se pode apreender daquilo que lhes falta na vida escolar e aquilo pelo que anseiam para a própria vida e trajetória, na configuração de uma concepção própria de cidadania que é descoberta e assumida no ato de ocupar. Afinal, para além das ocupações e da reação à reorganização escolar, “os estudantes propuseram ao debate público que a escola assuma uma nova estrutura de ensino e de funcionamento” (SORDI; MORAIS, 2016, p. 36).

Em suma, debruçando-se sobre o material produzido por esses estudantes, pretendeu-se evidenciar elementos para se pensar a estruturação de uma nova escola que dependa da consideração do papel da juventude e do anseio que os secundaristas demonstraram ter, nos relatos analisados, por uma sociedade verdadeiramente plural, inclusiva e democrática.

Para além, do “fracasso” final do levante, o fato de terem desafiado o poder para dizer o “indizível”, faz com que o movimento tenha ampliado o campo de possibilidades de experiências e ações políticas. Ou seja, operaram na dimensão do possível político

aquilo que a poesia realiza pelo pensamento, como bem resumiu Marcuse (1982, p. 78-79).

3 Método

Utilizaram-se como fontes primárias os materiais audiovisuais elaborados pelos estudantes e registrados na plataforma Youtube. Como fontes secundárias, utilizou-se o manual *Como Ocupar um Colégio*, traduzido do material chileno produzido no contexto da Revolta dos Pinguins, assim como reportagens complementares que trataram do tema. As fontes primárias foram sistematizadas em quadro enquanto as secundárias foram apenas diretamente citadas durante a análise quando consideradas relevantes para a complementação do assunto discutido.

A análise de conteúdo aqui empregada foi descrita por Philip J. Stone (1966) no artigo *A Perspective on Content Analysis*. Com base no referido artigo, entende-se que a comunicação verbal é produto da experiência social, servindo, portanto, como evidência de processos tanto individuais quanto sociais. É nesse sentido que o autor afirma serem palavras e frases “artefatos humanos importantes” (STONE, 1966, p. 315); ele assim resume o que compreende por análise de conteúdo: “análise de conteúdo é qualquer pesquisa técnica cuja finalidade consiste em fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características especificadas no interior do texto” (STONE, 1966, p. 317).

O processo inferencial, no entanto, pode ser cientificamente pouco estável e demasiado subjetivo se não houver um esforço procedimental por parte do analista de conteúdo em “transformar juízos intuitivos em regras explícitas” (STONE, 1966, p. 317). O conteúdo analisado é tratado como um conjunto de dados brutos com potencial de expressar uma diversidade de processos individuais e sociais, ou seja, é possível inferir tanto sobre a subjetividade do autor/falante, quanto sobre o meio cultural em que este se insere; e mesmo inferir sobre a experiência subjetiva do indivíduo sobre este meio.

De fato, o cultural e o subjetivo determinam-se mutuamente. Em grande medida

as intenções do falante são determinadas por pressões sociais, assim como sua subjetividade foi e é determinada no decorrer de seu desenvolvimento psíquico e experiência de vida, o que envolve a experiência social inicialmente vivida no seio da família e progressivamente expandida para a vida em sociedade para além dela. Ao mesmo tempo, como afirma Stone (1966), citando George H. Mead, o próprio processo social que produz a comunicação possibilita o surgimento de novos objetos de experiência, o que parece confluir com o entendimento de Marcuse sobre o efeito social de se “nomear as coisas que são ausentes” (MARCUSE, 1982, p. 78-79) invadindo com o “diferente” a ordem das coisas estabelecidas.

O cientista social pode se valer do registro verbal como amostra factual para produzir inferências nesses vários níveis, do subjetivo ao social. Interessa aqui, e este é o enfoque, discernir especificamente do discurso gravado e/ou escrito de estudantes secundaristas algumas características que contribuirão para se atingir os objetivos desta pesquisa quanto ao papel objetivo e subjetivo da “organização da escola ocupada” e a “experiência geral de ocupação” (ou seja, para além da organização). São elas: 1. expressão da experiência e estratégias de organização da escola durante as ocupações; 2. Os aspectos satisfatórios e insatisfatórios relatados pelos estudantes durante esse processo; 3. a crítica quanto ao discurso midiático hegemônico; 4. a crítica quanto à ação do Estado (inclusive, senão principalmente, quanto ao uso de repressão policial); e 5. a proposição de alternativas à experiência escolar.

Interessa mais, portanto, a subjetivação e expressão da experiência de ocupação organizada e vivida pelos secundaristas, de modo que são analisados apenas os conteúdos das falas (incluindo-se entonações e expressões corporais quando julgadas relevantes à interpretação do conteúdo) e escritas desses estudantes, não interessando, particularmente para os objetivos desta pesquisa, analisar os recursos e estratégias audiovisuais.

De uma perspectiva estruturalista, por exemplo, a expressão verbal passa pela seleção de palavras do acervo léxico de um indivíduo (eixo paradigmático) e o posicionamento das palavras selecionadas em uma determinada ordem (eixo sintagmático). A seleção lexical e a posição designada reportam à intenção de comunicar uma ideia. No entanto, como relembra Stone (1966), citando estudo de H. D. Lasswell, D. Lerner e I. de Sola Poll, não há uma teoria que se possa dizer “correta” e que torne possível predizer como valores, atitudes e ideologias serão expressos simbolicamente.

Como afirma Stone (1966, p. 322), “o aprendizado da linguagem ocorre em um contexto social, mas constitui uma experiência altamente individual. Cada palavra corresponde ao nome de um conjunto determinado de fatos, objetos e outros elementos da experiência”. Sendo assim, ao analisar o conteúdo da mensagem não há como prescindir de uma abordagem que envolve também a intuição do cientista social, sujeita obviamente a erro. Para reduzir a margem de erro, ensejando um resultado cientificamente estável, é preciso observar um “número de instâncias do uso concreto da palavra no contexto”. É com base nesse princípio que foi elaborado um sistema de categorias, ajustado o mais fielmente possível ao problema de pesquisa e aos objetivos pretendidos. A sistematização não implica, no entanto, “a investigação de todo o texto da amostra” (STONE, 1966, p. 324), ou seja, as fontes primárias foram analisadas até se observarem as ocorrências que se encaixam nas categorias de análise, e estas ocorrências são, enfim, sistematizadas para a análise de conteúdo.

Com base nisso, procedeu-se, em princípio, à sistematização das fontes primárias analisadas para a construção crítica do objeto de pesquisa. Como interessa particularmente o material audiovisual ou escrito que os próprios alunos disponibilizaram para acesso rápido e público, o levantamento das fontes primárias limitou-se à plataforma Youtube, com as palavras e expressões-chave: “reorganização escolar”, “ocupação secundaristas” “primavera secundarista”, “movimento secundarista”, “secundaristas em luta”, “manifestações secundaristas”, “discurso secundarista”, “política e movimento secundarista”. Foi durante este levantamento que se decidiu enfocar nos estados de São Paulo e Paraná, pois verificou-se na plataforma Youtube maior lastro documental deixado por estudantes desses estados. Restringindo, então, as fontes a esses dois estados, sistematizou-se um primeiro levantamento no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Sistematização Inicial das Fontes Primárias

DATA	TIPO	DURAÇÃO	TÍTULO	RESUMO TÓPICO DO CONTEÚDO	AUTOR
26 de out. 2016	audiovisual	00:10:09	Primavera Secundarista: estudante dá voz ao movimento no plenário da ALEP	Organização Currículo Ação Política dos Estudantes Cidadania Lei 8.069 Artigo 16 Inciso 6 (legalidade do movimento)	Ana Julia Ribeiro

6 de jul. 2017	audiovisual	00:22:39	PRIMAVERA SECUNDARISTA	Ação da mídia Reinvindicações Ação Política dos Estudantes Cidadania Paraná / Beto Richa	Máira Kaline Januário Cabral
12 de dez. 2016	audiovisual	00:04:45	Primavera Secundarista - Manu Schönhofen ALRS	Sucateamento da Educação Pública como Projeto Crítica ao Escola Sem Partido	Perfil: Ocupa FM
17 de dez. 2015	audiovisual	00:04:20	Ocupar e Resistir	Arte (Rap): poder do verbo	Koka e Fabricio Ramos
5 de dez. 2015	audiovisual	00:18:57	Diário da Ocupação	Ação da mídia Reinvindicações Ação Política dos estudantes Cidadania / debate entre pais/moradores de Itapira	Black Horse Filmes e Fixar imagens
13 de dez. 2015	audiovisual	00:22:06	Escolas Ocupadas - A verdadeira reorganização	Ação da mídia Reinvindicações Ação Política dos Estudantes Cidadania	Jimmy Bro
9 de nov. 2017	audiovisual	00:10:15	Diários da Ocupação - A Luta dos Secundaristas	Ação da mídia Reinvindicações Ação Política dos Estudantes Cidadania Ação da Polícia Depoimento de pais e alunos	Retrato Filmes em parceria com Muda Filmes e o R.U.A Foto Coletivo.
3 de nov. 2016	audiovisual	00:08:39	PRIMAVERA SECUNDARISTA - MNM 2016 2oC	Ação Política dos Estudantes Cidadania Ação da Polícia Depoimento de alunos Performance teatral de alunos	Alice Grinbaum, Amanda Rodriguez, Beatriz Diniz e Lara Faria Canal: Móbile na Metrópole
7 de nov. 2016	audiovisual	00:12:14	PRIMAVERA SECUNDARISTA [Versão Sem Músicas] - Goiânia, 03 de novembro de 2016	Manifestação na Praça do Trabalhador (Goiânia)	A CASA DE VIDRO Eduardo Carli de Moraes
3 de out. 2016		00:05:52	Movimento secundarista - trab	Truculência Polícia / Abuso de poder Depoimento Fernando Padula Denúncia da Triade: Mídia + Estado + PM	Clara Amaral
11 de ago. 2016	audiovisual	00:04:55	SECUNDARISTAS SÃO PRESOS SEM JUSTIFICATIVA PELA PM	Prisão arbitrária e truculenta de estudantes Estudante e rapper Koka confronta ideologicamente a PM	José Gabriel (Paí de Secundarista), para os Jornalistas Livres
28 de jun. 2017	audiovisual	00:22:43	República do Caos - Cwb contra temer (Parte 1)	Depoimentos de estudantes Dinâmicas e discursos nas ocupações Imagens das manifestações Discursos públicos de estudantes: Ana Júlia Ribeiro discursa na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP)	Em curta (curta documentários)
28 de jun. 2017	audiovisual	00:25:27	República do Caos - Ocupa Tudo (Parte 2)	Deputado Nelson Marquezelli (PTB-SP): "Quem não tem [condição] não deve fazer universidade" Depoimentos de alunos:	Em curta (curta documentários)

				Primeira escola ocupada no Paraná - Col. EST. Pe. Arnaldo Jansen Col. EST. Lysímaco f. da Costa (PR) Col. EST. Pedro Macedo (PR) Ação do MBL contra as ocupações: estereotipando sem diálogo	
28 de jun. 2017	audiovisual	00:26:16	República do Caos - Ocupar e Resistir (Parte 3)	Sede do IPHAN - Primeira ocupação do MinC (PR) (13/05/2016) Estudantes no Senado contra MP 746 (PR) (9/11/2016) solicitam debate para serem ouvidos. Depoimentos de estudantes: Escola Estadual do Paraná (CEP) - Crítica a Ref. da Prev. e PEC 241 Colégio Tiradentes (PR) - Denúncia de materiais esportivos e de laboratório guardados e sem uso: "antes da ocupação não sabíamos nada". Movimento UTFPR livre tenta forçar a desocupação Movimento Desocupa força entrada em Colégio Guido Arzua (PR) Manifestação no prédio da Gazeta do Povo após reportagem criticando os secundaristas.	Em curta (curta documentários)
28 de jun. 2017	audiovisual	00:26:00	República do Caos - Tiro porrada e bomba (Parte 4)	Assembleia no Colégio EST. Loureiro Fernandes (PR) (26/10/2016) Depoimentos de alunos: Escola Estadual do Paraná (CEP) Col. EST. Pe. Arnaldo Jansen Imagens da desocupação do CEP Estudantes recebidos com gás de pimenta em Audiência Pública (Brasília) Votação da PEC 241 - Grande manifestação em Brasília sob ótica dos estudantes	Em curta (curta documentários)

Os eixos temáticos, com base nos procedimentos recomendados por P. J Stone (1966), foram determinados com base na incidência de termos e expressões específicas utilizadas por um ou mais alunos ao tratarem de temas centrais à ocupação. Para o eixo **Organização**, por exemplo, além do próprio termo designativo, identificou-se no discurso estudantil a incidência de noções e expressões tais como: *organização horizontal (ou horizontalizada)*, *divisão de tarefas*, *decisões democráticas*, *assembleias*, *debates*, *cuidado (com a escola)*, *limpeza*, *segurança*, *cozinha*, *mídia*, *cultura*, *cooperação*, *votação*, *apoio*, *contribuição*, *manutenção*, *responsabilidade*, *agir em conjunto* entre

outros. Essas expressões foram utilizadas como marcadores para incluir nos protocolos de análise somente os trechos úteis à análise de cada eixo. Já para o eixo **Experiência**, identificou-se a incidência de expressões tais como: *transformação, não sou mais o mesmo, não somos mais os mesmos, olhar para os professores de forma diferente, agora temos voz, não sabia que podia agir, mudei, as ocupações mudaram a forma que eu vejo (a mim mesmo, o mundo, os colegas, os professores), mudança de verdade, nunca mais serei o mesmo, sentir-se em casa, minha escola, aprendi a amar as pessoas aqui (os colegas), nossa escola, aulas diferentes, mais participação, aulas mais ativas, ter acesso à secretaria, criar juntos, assuntos que tenham a ver com a nossa vida, agir em conjunto, comunidade*, entre outros. Houve, sem dúvida, sobreposição parcial entre as categorias. Expressões tais como “minha escola”, “assuntos que tenham a ver com nossa vida”, serão por vezes analisados tanto do ponto de vista do papel da organização da escola para os estudantes quanto no âmbito da subjetivação da experiência vivida.

As fontes audiovisuais primárias foram transcritas integralmente, exceto o documentário *Lute como uma menina!* (LUTE..., 2016) de onde foram transcritos apenas dois relatos e dois comunicados por escrito, para reforçar impressões obtidas nos demais documentários, em especial, quanto à resistência das mulheres frente ao machismo dos colegas homens. Trata-se de um documentário extenso que enfoca a luta feminina durante a Primavera Secundarista. Embora tenhamos dado ênfase também à luta das mulheres, devido ao recorte do objeto aqui pesquisado, consideramos que o documentário em questão teria maior utilidade para pesquisas enfocadas na luta feminina, pois não há nele relatos dos homens. Embora reconheçamos o papel e valor da luta feminina, inclusive nesta pesquisa, buscamos balancear a seleção de relatos de mulheres e homens. Isso não significa que os contextos de fala no documentário tenham sido ignorados ou deturpados, ao contrário, buscou-se sempre levar em consideração não somente o contexto macro e sociopolítico, como também o micro, do ambiente, das ações e dos indivíduos envolvidos em cada ato ou proferimento submetido à análise. As transcrições foram disponibilizadas no ANEXO 1.

Em razão da extensão e diversidade dos conteúdos audiovisuais, a sistematização dos dados foi feita em dois protocolos de registro das informações obtidas a partir das fontes, com a separação dos excertos e suas respectivas minutagens, realizado antes de dar início às análises, um para cada categoria previamente determinada: a. **O papel da**

organização da escola no discurso dos secundaristas. b. Relatos de experiência da ocupação, disponibilizado no ANEXO 2.

Seguindo a ordem das categorias, este trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro, analisaremos os sentidos dados pelos estudantes à “organização da escola ocupada” e os contextos de fala em que o tema é trazido à tona. E no segundo, analisaremos os sentidos dados à “experiência de ocupação” para além da organização da escola ocupada. Compreendendo, evidentemente, que a organização da escola é em si mesma uma experiência. Nesse sentido, o primeiro capítulo foca a experiência e o entendimento dos estudantes sobre o que significou organizar a escola por si mesmos, enquanto, no segundo capítulo, ampliou-se o escopo de análise da experiência para outros fatores, de acordo com o que foi identificado nos relatos selecionados. A seleção de excertos foi baseada no método de P. J. Stone (1966), reconhecendo repetições de expressões sinônimas ou análogas, assim como contrastes expressivos nos relatos, tanto para a seleção de excertos quanto para a produção de inferências. Buscou-se, sempre que possível, não inferir sobre as falas antes de ter reconhecido um certo número confiável de instâncias em que o fenômeno descrito ou analisado incorreu no discurso estudantil, exceto quando a inferência foi feita apenas sobre a particularidade do discurso de um ou outro estudante. Por sua vez, as análises e inferências foram feitas com base na oposição teórica entre Adorno e Marcuse, mais especificamente, quanto à questão da dialética entre teoria e práxis, pensamento e ação, que ganhou contornos bastante nítidos no contexto da divergência que os intelectuais tiveram entre si quando do levante estudantil de 1969.

A pesquisa não teve por objetivo levantar um volume imenso de relatos. Quanto a esse aspecto a preocupação não foi quantitativa, mas qualitativa. Ao assistir a todos os videodocumentários previamente sistematizados no QUADRO 1, constatou-se que alguns traziam maior densidade de relatos individuais de estudantes (por minutagem de vídeo), enquanto em outros vídeos prevaleciam imagens de manifestações de rua, discursos públicos, conflitos com a polícia e opositores, etc., e, portanto, menor densidade de relatos individuais (por minutagem de vídeo). Levando-se em conta que o principal material de análise escolhido para esta pesquisa são os relatos dos estudantes, procedeu-se à redução das fontes primárias a seis videodocumentários que apresentaram grande volume e qualidade de relatos. Considerando-se também a presença nestes relatos dos

elementos aqui investigados: os sentidos atribuídos pelos estudantes à organização da escola ocupada e à experiência geral de ocupação.

4 Sinopses dos seis vídeos selecionados

Como dito, da seleção inicial, foram filtrados seis videodocumentários, que serviram como fontes primárias para análise de conteúdo:

República do Caos - Cwb contra temer. Produção: Em curta

O documentário focaliza ação e relatos dos estudantes secundaristas que ocuparam a Escola Estadual do Paraná. Há ainda imagens de manifestações nas ruas, de pessoas tentando desocupar as escolas, gritos de guerra entoados pelos estudantes e relato de duas professoras da escola. Inclui dois episódios marcantes: o conflito dos estudantes com a Gazeta do Povo, por conta da cobertura desonesta feita pelo jornal ao movimento secundarista, e outro episódio em que Letícia Sabatella é discriminada ao visitar uma manifestação da extrema-direita em Curitiba. Os temas-chave encontrados no documentário são: ação da mídia, reivindicações e relatos estudantis, ação política e de guerrilha dos estudantes, gestão não hierárquica, debates acerca de cidadania, ocupação do MinC (PR).

Escolas Ocupadas - A verdadeira reorganização. Produção: Jimmy Bro

O documentário privilegia a edição de relatos dos estudantes da Escola Estadual Padre Sabóia de Medeiros (SP). Oferece farto material para análise da ocupação realizada nesta escola, assim como o entendimento que os estudantes têm acerca dos problemas que enfrentam, e as transformações na subjetividade desses jovens. É rico ainda pelo registro de argumentações bem elaboradas de estudantes e de uma professora contra a “reorganização escolar” perpetrada pelo governo Alckmin à época. Temas-chave: ação da mídia, reivindicações e relatos estudantis, ação política dos estudantes, debates acerca de cidadania, coletivismo, e gestão não hierárquica.

Primavera Secundarista – Produção: Grupo de Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET (UTFP).

O documentário retrata o movimento de ocupação de escolas e universidades ocorrido em 2016 em cerca de 1100 escolas no Brasil, das quais 850 no Estado do Paraná, contra a Medida Provisória 746 de Reforma do Ensino Médio, entre outras, como o Projeto de Emenda Constitucional 55 que congela os gastos públicos por vinte anos. Temas-chave: organização da escola; luta estudantil; consciência política; repressão; saúde mental dos estudantes.

Diários da Ocupação - A Luta dos Secundaristas. Produção: Retrato Filmes em parceria com Muda Filmes e o R.U.A Foto Coletivo.

O documentário edita relatos de estudantes ao lado de suas mães que apoiaram a ocupação, há também imagem da manifestação mais famosa do período em São Paulo, em que os secundaristas foram com as carteiras para a rua se manifestar, migrando de área assim que chegava a repressão policial, em um ciclo contínuo de fazer e desfazer a manifestação, buscando driblar a ação policial. O documentário traz ainda relato do rapper secundarista, Koka (Ocupar e Resistir) e comentários de especialistas como a cientista política Rosemary Segurado e a defensora pública Daniela Skromov. Temas-chave: Ação da mídia, Reinvidicações estudantis, consciência política e de classe, ação política dos estudantes, ação e truculência policial.

Primavera Secundarista - MNM 2016 2oC. Produção: Alice Grinbaum, Amanda Rodriguez, Beatriz Diniz e Lara Faria.

O documentário foi realizado por estudantes do colégio privado Móbile, que decidiram documentar o movimento secundarista contra a reorganização escolar em São Paulo. É interessante observar a identificação das documentaristas com a pauta dos estudantes da rede pública, evidenciado no cuidado no tratamento das imagens e relatos de estudantes, assim como na evidente intenção de retratar a ação política diversificada e criativa dos militantes. O documentário retrata entre outras coisas uma manifestação em frente à Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), com apresentação teatral e musical autoral

dos estudantes. Temas-chave: ação política dos estudantes, cidadania ativa, ação da polícia, depoimento de alunos, arte estudantil.

Lute como uma menina!⁶ Produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso.

O documentário é uma extensa coletânea de relatos da luta feminina durante a Primavera Secundarista, com enfoque em São Paulo. Entre os temas tratados, a necessidade que as mulheres do movimento tiveram de confrontar os colegas homens para defender seu espaço na luta e a descoberta de sua própria força durante o processo, com fortalecimento da autoestima. Temas-chave: feminismo; mulheres na luta política; reorganização escolar.

⁶ O documentário foi selecionado apenas como complementar, por trazer relatos e imagens de reforçam as inferências feitas nesta pesquisa. Dele, foram utilizados apenas dois relatos e duas imagens transcritas do documentário, que é extenso, contendo mais de uma hora. A razão para essa escolha é que embora seja um documentário muito rico em relatos, enfoca a luta feminina que, embora seja citada e valorizada neste trabalho, não é o tema central. Por razões evidentes, o documentário possui apenas relatos femininos do movimento secundarista. Este trabalho, no entanto, buscou balancear os relatos de homens e mulheres buscando, entre outras coisas, revelar contrastes. Sem dar, portanto, a nenhum dos gêneros o monopólio da narrativa sobre o movimento.

CAPÍTULO I

5 Os sentidos atribuídos pelos secundaristas à organização da escola ocupada

Nos relatos dos estudantes foi possível identificar o uso do termo organização em sentido abrangente, de modo que convergem inúmeras vezes os sentidos de “organização da escola ocupada” e “organização do movimento político”. Em muitos relatos, comentários sobre a organização do dia a dia (faxina, camas, comida, etc.) eram feitos em contextos em que se exaltavam concomitantemente valores, princípios, motivações políticas etc. Ou seja, raramente identificou-se um tratamento discursivo dissociado das necessidades de gerir a ocupação e de organizar o movimento. Exemplo marcante disso, no documentário *Primavera Secundarista*, o trecho transcrito da narrativa de Oruê Brasileiro, ex-aluno do Colégio Estadual do Paraná (CEP):

A galera faz boatos, boatos correm, mas eles não têm ninguém aqui dentro pra ver como é que tá, tá ligado? A gente tem **comissão anti-vandalismo, a gente tem comissão para arrumar as camas**⁷. Pra falar pra galera, pros casais e tudo mais. A gente conscientiza a galera que não é paraíso, festinha, tá ligado? Aqui é uma ocupação, uma ocupação política, a gente tá aqui porque a gente tem força. A gente acredita no Ensino Médio (PRIMAVERA..., 2017) [6’00 a 6’26’’].

O estudante inicia contestando os boatos negativos que correm na sociedade sobre as ocupações, e prossegue descrevendo as comissões estabelecidas em assembleia para os cuidados diários da ocupação. Oruê não contrapõe os boatos dizendo “não somos vândalos”, prefere afirmar a presença de mecanismos instituídos coletivamente e que permitiram aos secundaristas evitar o vandalismo e a desordem. Ele enfatiza a organização como garantidora de princípios e não idealiza o comportamento juvenil. Expressa, a seguir, como as comissões não são apenas operacionais, mas também abrangem comunicar valores, conscientizar, fortalecer “a galera”, o que inclui, segundo o estudante, uma necessária moralização: “não é paraíso, não é festinha”. Esse clima de “festinha”, que precisa ser evitado, tem como contraponto os fins orientados por valores gerais da ocupação, basicamente a afirmação da força estudantil e a crença no Ensino Médio. A manifestação deste aluno (entre outros relatos analisados adiante) sugere que

⁷ Todo grifo é nosso, pois se trata de transcrição de áudio.

pensamento e práxis operaram de modo raramente dissociado nas ocupações, ou seja, que os estudantes demonstram ter consciência de estarem se organizando para uma melhor ação, uma práxis que precisou ser pensada quase que diariamente frente às inúmeras restrições e confrontos com o aparato repressivo do Estado.

No relato da ex-secundarista paulistana Vitória de Noronha (escola não revelada), a formação de comissões é retratada como desdobramento estratégico para concretizar e operacionalizar um “desejo”: “A gente já tava com esse desejo de fazer alguma coisa maior. A gente viu que as outras escolas estavam conseguindo se organizar pra ocupar a escola. A gente fez comissão de segurança, comissão de limpeza, comissão de mídia...” (DIÁRIOS..., 2017) [1’25’’ a 1’36’’]. Novamente, a organização emerge em discurso de abrangência muito maior que o meramente operacional, com carga altamente subjetiva (um “desejo” dos estudantes, o que denota uma intenção primária que impulsiona a ação). Vitória e Oruê ocuparam suas escolas respectivamente em São Paulo e no Paraná, no entanto, em outro trecho Oruê reverbera essa conexão entre o subjetivo e o objetivo expressada por Vitória: “Cara, é realmente um aprendizado muito de colaboração, de conjunto, coletividade. Colaboração, coletividade, resistência, amor” (PRIMAVERA..., 2017) [8’05’ a 8’15’’].

Não se pretende afirmar aqui que os estudantes simplesmente superaram criativa e espontaneamente o problema apontado por Adorno (1969, p. 1) quanto à “práxis danificada”⁸, mas seria igualmente imprudente reduzir a ação e organização da Primavera Secundarista a mera “práxis aparente”⁹. Como onda de levantes, a Primavera Secundarista portou um discurso amplo de luta pela educação, mas teve predominância tática e focalizou, em cada região do país, em conquistas pontuais antes de ser previsivelmente sufocada. Há em toda abordagem tática, sem dúvida, limites à conjunção dialética entre pensamento e práxis, mas afirmar, no entanto, que a práxis não pensou a si mesma no decorrer da Primavera Secundarista, ou que o “pensar” não esteve presente como forma de “agir”, seria demasiado pessimista.

Os relatos aqui analisados parecem contrapor a imagem do “deputado imbecil da caricatura de Doré, que se vangloria: ‘Meus senhores, sou, antes de tudo, prático’”, a

⁸ Conceito utilizado por Adorno (1969, p. 1) ao criticar os “movimentos de massa práticos do século XX”.

⁹ Conceito elaborado por Adorno (1969, p. 7) ao criticar o ativismo dos anos 1960.

alegoria de que Adorno lançou mão para ilustrar a práxis carente de espírito, modo de agir do obtuso prático: incapaz de reconhecer no pensamento o “lugar-tenente da liberdade” (ADORNO, 1969, p. 2). Leia-se, por exemplo, outro trecho do relato do ex-secundarista do CEP (Paraná) Oruê Brasileiro:

Veio aí, ontem, a Monica Ribeiro. Estudou... uma professora da Federal, se não me engano. Estudou pra caramba, assim, a MP, e fez um debate com todo mundo. Justamente porque a gente tem que continuar conscientizando as pessoas. **Continuar fazendo elas pensarem, saca?** A gente precisa de uma sociedade crítica, não uma massa de manobra, uma massa de trabalho escravo, tá ligado? Uma máquina (PRIMAVERA..., 2017) [9’14’’ a 9’38’’].

A expressão escolhida pelo ex-secundarista, “continuar fazendo elas [as pessoas] pensarem”, conflui com a concepção de Adorno (1969) sobre ser o pensar uma forma de agir: “Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto” (ADORNO, 1969, p. 1). Um agir inclusive radical, quando a práxis foi esvaziada e repele a teoria. Em outros termos, quando as ações, carentes de espírito (pois há muito impensadas) deixam de se distinguir umas das outras, em um mundo que não é digno de ser contemplado, a experiência culmina bloqueada.

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento (ADORNO, 1969, p. 1).

Destaca-se na narrativa de Oruê o retrato do pensamento como ato contínuo, inacabado ou inesgotável. Ele cita a importância da visita que receberam da professora Monica Ribeiro, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que trouxe aos estudantes uma análise embasada sobre a MP 746¹⁰, relativa à reforma do

¹⁰ Mais de 600 escolas no Paraná aderiram aos protestos contra a MP 746 de reforma do ensino médio, Em 2016, além dos estudantes, os professores do estado entraram em greve contra a MP e a proposta de emenda à Constituição 241/2016, que restringe os gastos da União, além de pedirem melhores condições de trabalho. Os docentes lançaram naquele ano um manifesto em repúdio à tentativa de imposição de uma reforma no Ensino Médio, sem a participação da sociedade no debate sobre a reforma. A MP propunha a reestruturação e flexibilização do ensino médio no país, contendo entre outras medidas, o aumento da carga horária mínima anual para 1.400 horas. Estudantes e docentes contestavam o marcante paradoxo de aumentar a carga horária sem possibilidade de aumentar a verba por conta da PEC 241, que ao congelar o teto de gastos básicos não permitiria ampliação de investimento em educação. Acusavam-na, portanto, de ser uma medida de função

Ensino Médio, medida incluída entre as inúmeras ações (e inações) do Estado contestadas pelos secundaristas. Oruê interpretou a contribuição deixada pela pesquisadora como um estímulo para o pensar e para o conscientizar, entendendo nisso um movimento transformador em si mesmo. Essa necessidade de compreender o pensamento como movimento para a transformação real é confluyente com Adorno (1969), ao menos no entendimento de que a teoria como tal já age sobre o mundo humano, transformando-o.

Esse princípio defendido por Adorno (1969) encaixa-se perfeitamente como resposta ao paradoxo contido na célebre frase de Marx em *Teses para Feuerbach*: “Filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 538). O problema filosófico contido aqui, como, antes mesmo de Adorno, Heidegger já havia apontado, é que qualquer transformação do mundo demanda necessariamente uma interpretação sobre este. Sabemos o quanto isso é verdade se considerarmos, salvaguardada a inegável contribuição teórica do filósofo, o equivocado alinhamento de Heidegger ao projeto nazista, o que se deveu, ironicamente, a uma interpretação que fez do movimento que supostamente pretendia renovar o ser social, embora, na verdade, debilitava sua humanidade: cada vez mais incapaz de reconhecer o outro inacessível.

Sabemos que a dialética entre pensamento e práxis é uma demanda necessária para o desenvolvimento teórico. Não se quer afirmar aqui idealizada e levemente que os estudantes empreenderam discussões filosoficamente rigorosas (ao menos não nos moldes ambicionados por Adorno) ou que se ocuparam particularmente de destrinchar os aspectos correlativos a esse problema filosófico. Mas o que parece importante no relato de Oruê é que este não fetichiza seja a ação ou o pensar, a prática ou a teoria, apenas demonstra compreender que sem capacidade de crítica a pluralidade humana degenera em massificação. A discussão sobre a MP 746 é, para esse estudante, em si mesma transformadora. Afinal, quando nos tornamos “máquina”, como ele mesmo expressou, representamos não mais que a perpetuação de um mundo humano cuja essência é inumana. Na progressão lógica do estudante, “uma massa de trabalho escravo” é rapidamente simplificada na metáfora da “máquina”, de modo que esta assume o papel

apenas aparente para a melhoria do ensino público, além de impositiva. A reforma do ensino médio foi aprovada em dezembro de 2016, e transformada na Lei Ordinária 13415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, sem o amplo debate com a sociedade ambicionado pelos secundaristas e docentes mobilizados.

do escravo inumano do mundo administrado, confundindo-se com ele, programada a perpetuar uma práxis cujo sentido é incapaz de questionar.

Nesse sentido, é possível correlacionar a crítica a que se refere Oruê ao impulso prático do pensamento, descrito por Adorno, de não aceitar passivamente aquilo que está desde sempre posto como verdade. “Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1969, p. 2). Por isso, infere-se que a despeito dos limites materiais, contextuais, emocionais, de repertório teórico etc., os secundaristas buscaram revigorar a experiência: sobre ela refletiram ativamente e a partir dela propuseram uma escola alternativa. Esse tema será tratado mais dedicadamente no segundo capítulo desta dissertação, o qual se ocupa da expressão da experiência vivida pelos secundaristas.

O embate entre a organização da escola ocupada e a operacionalidade do mundo administrado se torna ainda mais explícito nas ocupações paulistanas, visto que o projeto de fechamento de ciclos e escolas do governo Geraldo Alckmin foi imposto e divulgado sob o nome de “reorganização escolar”, contrassenso intencional que remete ao que Marcuse (1971) denunciou como o predomínio da linguagem orwelliana na comunicação entre governo e povo. Quanto a essa referência a Orwell, vale lembrar que na obra *1984*, o órgão de governo responsável por restringir o campo do dizível para incapacitar o pensamento chamava-se Ministério da Verdade (cujo nome em novíngua era ainda mais eufemístico: Miniver), enquanto o Ministério do Amor (Miniamor) complementava esse trabalho, torturando os dissidentes do Partido e praticando lavagem cerebral.

O trecho a seguir é também uma resposta à postura intelectual de Adorno (1969), visto que enquanto este, no contexto pós-maio de 1968, recomendava “um passo atrás” para buscar na reflexão teórica a revitalização da práxis danificada, Marcuse (1971) conclamava à ação, fosse qual fosse esse agir, como que denunciando na postura de Adorno uma espécie de elitismo intelectual: um comprometimento teórico que recusa a ação organizada mesmo diante de um cenário de progressivo sufocamento do campo social.

Me resulta difícil embarcarme en semejante análisis teórico cuando las cosas que están pasando a nuestro alrededor parecen clamar por la

acción – sin importar qué acción – para no sofocarnos, para no reventar. Es muy difícil comprometerse en un análisis teórico cuando el lenguaje orwelliano se ha convertido en el medio normal de comunicación entre el gobierno y el pueblo, y aun en un grado más elevado entre la misma gente (MARCUSE, 1971, p. 1).

Quanto à linguagem, foram diversas as críticas dos secundaristas direcionadas ao nome “reorganização escolar”, também inúmeras às vezes em que a organização da escola ocupada foi citada ou descrita em contraposição direta ao projeto de reorganização escolar, como uma antinomia. Enquanto o governo buscou impedir a crítica pela enunciação, os estudantes desvelaram o contrassenso ali contido. Ao nomear a ação do Estado, “reorganização” opera como um substantivo totalitário que antecipa a crítica buscando paralisá-la.

O substantivo governa a sentença de um modo autoritário e totalitário, e a sentença se torna uma declaração a ser aceita — repele a demonstração, a qualificação, a negação de seu significado codificado e declarado (MARCUSE, 1982, p. 95).

No caso dos secundaristas, no entanto, o reconhecimento do paradoxo entre o substantivo totalitário “reorganização” e a ação real propagada pelo governo alimentou a percepção crítica. Como se reconhece pelo longo percurso dos movimentos estudantis no país, a insatisfação com o ensino público é histórica, sem dúvida não nasceu com o projeto de fechamento de ciclos e escolas do governo Alckmin. No entanto, a insatisfação cotidiana, propriamente, acaba diluída na “racionalidade do sempre-igual” (ADORNO, 1969, p. 1) que bloqueia a experiência. Nos relatos, é como se o paradoxo da “reorganização” tivesse revigorado nos estudantes a percepção sobre o próprio contexto, sanando uma dormência e impulsionando uma latência. Quando perceberam o cinismo de serem tratados pelo Estado como “coisa” sob o título de uma suposta reorganização (cujo fundamento é essencialmente o interesse do capital e, portanto, o enxugamento do Estado no que lhe é responsabilidade constitucional) os secundaristas puderam reexperimentar a própria condição, amplificada no paradoxo de uma reorganização que desorganiza ainda mais o que já não era bom, tal como se lê nos relatos das ex-secundaristas paulistanas Daiane Santana (E. E. Artur Saboia) e Lilith Cristina (E. E. Maria José) respectivamente:

Eu tô achando um absurdo porque eles não tão organizando nada, tão bagunçando mais ainda. A gente praticamente vai ficar sem escola (ESCOLAS..., 2015) [1'55'' a 2'01''].

Surgiu esse estopim de ocupação de escola por conta do projeto de reorganização escolar que foi uma coisa imposta pra gente. Ninguém perguntou pra gente se a gente queria mudar de escola. **E foi um projeto que fecharia mais de 94 escolas e isso geraria superlotação de salas, vários professores iriam ficar desempregados e chamando isso de reorganizar a educação não faz sentido, né?** Fora a educação que já tava um lixo, a educação nunca foi boa e o aluno de escola pública sempre foi criminalizado e marginalizado sempre. Nunca foi novidade pra ninguém que **a impressão que as pessoas têm de uma escola pública não é boa**. Então, lá dentro não existe pessoas inteligentes, existe só marginais e pessoas que já tão predestinadas ao crime (PRIMAVERA..., 2016) [0'48'' a 1'45''].

A organização das ocupações buscou, entre outras coisas, contrapor o estigma social de serem as escolas públicas ambientes de degradação e violência. Ali, os estudantes puderam promover atividades culturais e formativas que embora fossem uma antiga demanda daqueles jovens, só se tornaram possíveis a partir da ocupação (MEI; SILVA, 2017). Nesse sentido, a organização das ocupações teve papel fundamental para manter a coesão do movimento, de modo a criar um ambiente propício tanto às atividades educacionais e recreativas planejadas pelos próprios estudantes, quanto à comunicação e ação políticas do movimento. Também, ao organizar a escola ocupada, mais do que apenas operacionalizar o movimento político, os estudantes contrapuseram na ação a perniciosa do mundo administrado. Organizar a escola ocupada revela-se como a forma mais direta de criticar a desorganização imposta pelo Estado. Ao fazê-lo, os estudantes propõem alternativas ao modelo tradicional de gestão da escola, ou seja, no ato de ocupar passam a repensar e recriar a escola nos moldes de suas necessidades e demandas. O relato a seguir é a da ex-secundarista paulistana Natália (escola não revelada):

As escola que a gente tem é... eu estudo em uma escola de periferia, é uma escola totalmente precarizada (...) tanto que hoje foi um dia atípico em que eu tive todas as aulas. Mas a gente não tem nenhuma condição dentro das escolas, a gente não tem laboratório, a gente não tem carteira, a gente não tem cadeira, a gente não tem professor, a gente não tem nada (PRIMAVERA..., 2016) [2'45'' a 3'04''].

A gente tá rompendo com esse modelo tradicional de ensino, né? Durante as ocupações a gente mostrou um novo modelo que a gente quer, uma escola organizada pelos estudantes, gerida pelos estudantes.

A gente não precisa do diretor, um representante do Estado para estar dentro das escolas e ter uma administração autoritária (PRIMAVERA..., 2016) [3'27'' a 3'46''].

Manter a escola limpa e organizada, além de possibilitar a melhor ação do movimento, serviu como uma das formas de afirmação da competência e protagonismo juvenis. Da mesma forma que a organização aparece nos relatos quase sempre associada a princípios e valores mais amplos, estes sugerem o exercício de uma cultura cidadã, somando-se à observação de comunicados afixados nas paredes das diferentes escolas pedindo sempre o zelo pelo ambiente escolar. A limpeza, como ação organizada, valeu-se de um princípio operado negativamente, ou seja, antes de limpar, evitar sujar; e se sujar, responsabilize-se. Isso denota o entendimento dos secundaristas de que mais importante do que o aspecto prático da limpeza seria promover uma cultura de cuidado com o ambiente escolar.

Em São Paulo, Ana Flávia, ex-secundarista da E. E. Artur Saboia, relata: “nesse tempo todo que eu estudo aqui é a primeira vez que eu vejo a escola de verdade organizada, a gente juntos e unidos (ESCOLAS..., 2015) [7'20 a 7'27]. A estudante mostra ter consciência de que a escola, tradicionalmente, não operava de forma organizada, e a organização conquistada pelos estudantes é em seguida descrita como um processo estreitamente associado ao comunitarismo das ocupações. Antes de se preocupar em explicitar a operacionalidade da organização ela afirma ser esta fruto da união estudantil, ou seja, de um processo mais amplo e integrativo entre os estudantes, e não ação meramente burocrática.

O esforço organizacional da ocupação se inclui, assim, no rol de ações concretas carregadas de relevância simbólica. A organização cuidadosa da escola torna-se o próprio contradiscurso. Ao desencantar a linguagem impositiva do Estado denuncia que o “rei está nu”, ou seja, que os mecanismos refinados de controle de massas agem pela aparência de modo a coagir a percepção. É nisso que a organização ativa da ocupação reforça o protagonismo juvenil, pois representa a tentativa de superar a posição passiva relegada aos adolescentes em uma sociedade adultocêntrica.

Essa passividade é anterior à ação. É no pensar negativamente, ou seja, vislumbrando o que não é, mas pode vir a ser (HORKHEIMER, 1991), que a ação dos estudantes se configurou possível. É interessante, nesse sentido, observar como a

capacidade organizacional dos secundaristas se revelou progressivamente para eles próprios, surpreendendo-os no decorrer da ocupação. Foi no fazer que a força e o real sentido do movimento se mostraram para esses estudantes, que muitas vezes duvidavam de si mesmos e do próprio potencial, como relatam Daiane Santana e Victor Avelino (E. Artur Saboia), respectivamente:

A partir dessa ocupação a gente aprendeu que a gente sabe sim se organizar, que a gente sabe sim se virar sozinho. A gente divide a cozinha, a gente divide a segurança, a gente divide o mutirão de limpeza. Pessoal que pega doação, é tudo bem dividido, tudo bem organizado (ESCOLAS..., 2015) [7'27 a 7'44].

Aprender a agir em conjunto, em comunidade, porque literalmente antes da gente ocupar a gente já havia perguntado pra alguns alunos o que eles achavam de ocupar. E eles diziam que as pessoas não iam se unir, porque não querem ocupar, não querem estar à disposição de fazer esse tipo de coisa. E depois da ocupação a gente aprendeu que as pessoas realmente se importam (ESCOLAS..., 2015) [7'44 a 8'03].

Noutro relato, do ex-secundarista Terremoto (pseudônimo, escola não revelada), fica explícita a contraposição crítica entre a organização estudantil das escolas ocupadas e a administração governamental dessas mesmas escolas:

Foi bem complicado pra gente nas primeiras semanas. Mas depois, acho que uns três dias depois, a gente já tinha entrado em vários consensos. E a gente foi percebendo que **a gente conseguiu administrar melhor do que o próprio povo que tá no governo**. A gente conseguiu administrar os tempos das atividades, quando e porque poderiam entrar na ocupação, quem ia estar na ocupação. A gente tinha organização de fazer segurança interna, externa, a gente tinha comissão de limpeza e de alimentação. A ideia de não ter ninguém no comando, ninguém responsável por dizer tudo (PRIMAVERA..., 2016) [2'00'' a 2'45''].

Terremoto contrapõe a gestão impositiva e autoritária do governo ao esforço dos secundaristas em alcançar consensos importantes para a coesão do movimento por meio de uma gestão não-hierárquica. Não se lê uma rejeição imatura do aspecto administrativo do movimento, mas um confronto ativo contra a forma de administrar do governo, que racionaliza e reinventa a precariedade, impondo-a sempre como suposta remediação para o que se pretende, ao contrário, aprofundar.

No âmbito do controle imposto pela linguagem, “reorganização escolar” é exemplo evidente do que Marcuse designa por linguagem orwelliana, de modo que exerce função análoga a expressões disseminadas durante a Guerra Fria para paralisar a crítica, como “bomba limpa” e “chuva radioativa inofensiva”, para que guerra e paz pudessem convergir conceitualmente em uma mesma sintaxe normalizadora (MARCUSE, 1982, p. 96). Nesse sentido, “reorganização escolar” contém a depuração e a tentativa de apaziguamento de um paradoxo insanável, operando como a condensação linguística que permite que o desmonte do ensino público ocorra sob a égide da melhor eficiência do mundo administrado.

Visto que a substância de vários regimes não mais aparece em formas alternativas de vida, repousa em técnicas alternativas de manipulação e controle. A linguagem não apenas reflete esses controles, mas torna-se, ela própria, um instrumento de controle até mesmo onde não transmite ordens, mas informação (MARCUSE, 1982, p. 107).

Os distintos cenários, em cada escola e região do país, seja por conta das diferentes infraestruturas escolares, do número de ocupantes, o nível de engajamento com a comunidade, a ação das autoridades, a capacidade de resposta das instituições governamentais e o grau de truculência policial, demandou dos estudantes grande capacidade adaptativa, para a qual, por exemplo, a comunicação ágil realizada especialmente com o uso de telefones celulares teve papel preponderante. A funcionalidade e o aspecto tático no uso desses aparelhos para uma multiplicidade de funções demandaria, por si só, uma pesquisa extensa. No entanto, por conta da importância desse aspecto, não se deixa de tratá-lo ainda que brevemente ao fim deste capítulo. Entende-se, nesta análise, que as “estratégias de ação” se relacionam ao que aqui denominou-se “organização”, visto que esta última é pensada para permitir uma melhor ação e, portanto, não deve ser tratada como um fim em si mesmo.

A importância de tais tarefas fez com que os estudantes estabelecessem, por meio de assembleias, comissões que seriam responsáveis por cumpri-las. Nos vídeos e reportagens analisadas, essas comissões foram rotativas, sempre de acordo com o estabelecido por votação aberta nas assembleias de cada escola. Da mesma forma, as representações estudantis nas assembleias gerais seguiram também o modelo rotativo, entre membros de diferentes escolas, reforçando a ideia de **horizontalidade** (ELOY, 2019).

Respeitando o princípio da democracia direta, as ocupações operaram a partir da divisão total das tarefas tal como recomendado pelo manual *Como Ocupar um Colégio*¹¹. A versão do manual distribuída no Brasil ficou pronta em 2013, ou seja, dois anos antes do início das ocupações em São Paulo, sugerindo um processo de gestação das ocupações que se espalharam pelo Brasil em 2015 e 2016. A escolha recorrente por comissões rotativas, em especial quanto à **faxina** das ocupações (por ser uma responsabilidade árdua que poucos queriam tomar para si) conflui com o que é expresso no manual *Como ocupar uma escola*: por se tratar de uma tarefa que tende a ser penosa (limpar grandes estabelecimentos), poucos desejam fazê-la continuamente e de bom grado.

Não vou mentir e dizer que eu era um exemplo em casa. Aqui eu aprendi o trabalho que dá fazer uma faxina. Aprendi a dar mais valor no trabalho das tias que limpam a escola. Elas são só três pra limpar isso tudo. A gente em dez quase não dá conta (FELIZARDO, 2016).

Relata R., que em 2016 cursava o 2º ano do Ensino Médio no Colégio Roseli Piotto Roehrig, em Londrina. A estudante J., do mesmo colégio e ano escolar, complementa “Cara, eu nunca mais vou riscar uma carteira na vida. Senti na pele o trabalho que dá para limpar”. “Você já desentupiu uma patente? É nojento”, complementa um terceiro aluno não identificado, enquanto R. e J. eram entrevistadas, os colegas presentes durante a entrevista riem em coro dessa última observação (FELIZARDO, 2016).

Esse tipo de relato não é isolado. É notável no discurso dos secundaristas a descrição de um processo em que a organização do ambiente escolar revelou para eles a real importância de cada responsabilidade, de cada tarefa associada à vida escolar. A rotina com as “tias da faxina” estava ali todo dia para ser vislumbrada, mas permanecia invisível aos olhos dos estudantes. Quando finalmente tomam para si o cuidado com a escola, reconhecem o outro, antes inabordável. A faxina, como parte de um todo amorfo, diluído na racionalidade do sempre-igual, é revitalizada: agora que os alunos reconhecem a própria existência ativa, as faxineiras também passam a existir. A existência é reafirmada, e as tarefas, assim como seus executores, antes indiferenciados, recuperam nos relatos estudantis a dignidade de suas respectivas funções. Essa mudança no olhar é

¹¹ O coletivo O Mal-Educado adaptou e traduziu a cartilha elaborada por estudantes secundaristas chilenos e argentinos. Disponível em: <<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colic3a9gio.pdf>>

frequentemente apresentada em termos de “aprendizagem”, e se estende para a visão sobre os professores, vide os relatos de Daiane Santana e Ana Flávia (E. E. Artur Saboia), estudantes já mencionadas, apresentados respectivamente:

A gente aprendeu muita coisa mesmo. Uma das coisas que mais me marcou aqui dentro nessa ocupação é o fato da gente **olhar pro próximo agora. Olhar pros professores...** sabe quando o professor pede pra você ficar quieto na sala? A gente pede pros alunos aqui ficarem quietos na hora que a gente tá fazendo palestra, alguma coisa, a gente vê o quanto isso é difícil (ESCOLAS..., 2015, grifo nosso) [minutos 11’25’’ a 11’47’’].

Nunca que eu pensei que eu ia sentar numa roda com trinta, quarenta pessoas, e todo mundo ia falar de política, de verdade, da realidade. E mudou muito, mudou a perspectiva de ver das pessoas. A gente fala sobre tudo aqui dentro, a gente aprende todo dia, o tempo todo. **A gente aprendeu a se organizar**, a gente aprendeu... eu aprendo cada segundo com o pessoal que estuda aqui comigo. Tá mudando todo mundo aqui e não adianta falar que não. E a gente tá aprendendo sim, de verdade (ESCOLAS..., 2015) [minutos 12’31’’ a 13’03’’].

Daiane descreve um exercício de alteridade e empatia que ocorre somente quando os alunos se percebem “na pele” dos professores. Enquanto estes eram percebidos pelos estudantes apenas como representantes da “autoridade” – que a juventude tende a contestar em seu processo de individuação – permaneciam inabordáveis. Adorno, ao citar Freud, descreve a contradição inerente a essa percepção depreciativa da autoridade:

[...] as imagens próprias da autoridade possuem subjetivamente o caráter da falta de amor e de relação com os demais, o caráter da frieza. Assim que a autoridade amadurece nos antiautoritários, eles adornam suas imagens negativamente catexizadas com as qualidades tradicionais do chefe, e se inquietam tão logo essas não correspondam àquilo que os antiautoridades secretamente anseiam nas autoridades (ADORNO, 1969, p. 5).

Segundo a estudante Daiane Santana, esse reconhecimento da dificuldade de ser professor surge quando os próprios estudantes precisam fazer os colegas se calarem diante de uma palestra, ou seja, quando precisam conter a tirania dos seus iguais e o papel da autoridade recai sobre eles próprios, a função da autoridade é desmistificada, ganhando contornos de humanidade pela identificação. Esse confronto com autoridade, no entanto, deve ser entendido se levando em conta a mediação das tensões vividas por esses estudantes na educação pública, em um período da vida em que as pressões sociais e

identitárias são imperativas, e não como fruto apenas de um narcisismo juvenil antiautoritário (embora isso muitas vezes seja também um fator no processo de individuação da juventude).

Vale aqui considerar o problema da autoridade, também, na opção e insistência pela **gestão horizontalizada** do movimento. Este modelo de gestão tem se espalhado pelo mundo neoliberal como alternativa à operacionalidade tradicionalmente hierárquica da empresa capitalista, e mesmo nas práticas de governo, que se torna permeável ao “paradigma do *management*” que, por sua vez, põe em xeque o princípio democrático de soberania:

O paradigma do management imposto às práticas de governo tem como objetivo aumentar a eficácia da ação pública, subvertendo os fundamentos da democracia ao tratar a intervenção política como uma interação horizontal entre atores privados, devendo, o Estado, ser submetido a um modo de controle extremamente rigoroso. A instituição do modelo de concorrência como o instrumento mais eficiente para aperfeiçoar a ação pública se dá pelo conceito gerencial da “boa governança”, no campo das “boas práticas” econômicas, substituindo a ideia de soberania, vista como antiquada e desvalorizada (TOLENTINO, 2017, p. 139).

No contexto neoliberal, a administração horizontalizada ou em rede favorece ainda mais a consecução dos interesses do capital, pois ao se retirar a representação social do “chefe”, o poder do próprio capital, que é o que de fato define e mantém a estrutura totalitária da empresa, torna-se menos perceptível, menos suscetível à crítica social e mais livre, uma vez que os processos administrativos são desburocratizados.

No entanto, o caráter dialético da gestão em rede se revela na ação dos estudantes, pois a opção por esse modelo, que prescindiu das formas tradicionais de agremiação estudantil para se articular, vem, ao contrário, revelar o poder associativo, antes tácito, dos secundaristas. A gestão em rede da Primavera Secundarista não operou para esconder um poder centralizado, mas para permitir a expressão do poder comunitário e para impedir que qualquer escola, partido ou instituição tomasse para si a liderança do movimento.

Ainda assim, a questão da eficiência da gestão também esteve presente nas ocupações. De um lado, a associação em rede, online e offline entre as ocupações e seus

colaboradores, possibilitou a comunicação e articulação de uma onda de ocupações que culminou como a maior da história, com 1154 escolas ocupadas no país. De outro, os estudantes associaram horizontalidade com democracia direta, pois não prescindiram das assembleias, em cada escola individualmente e gerais (entre escolas). Essa escolha, inclusive, tornava os processos muitas vezes penosos, com longos debates que nem sempre alcançavam os consensos desejados. Essa experiência mista de não abdicar da soberania do movimento, utilizando instrumentos tradicionais da democracia direta e, ao mesmo tempo, buscar melhor eficiência na gestão, comunicação e proteção da causa, utilizando redes online e offline, é uma das contribuições deixadas pelos secundaristas em um processo que serviu como laboratório de práticas não somente políticas, mas também educacionais no sentido mais amplo possível: de denúncia da emergência de reeducação de toda a sociedade visando a valorização da educação pública como projeto de nação.

Retomando-se o problema da autoridade, descrito por Adorno (1969), vale refletir se essa opção pela gestão horizontalizada não se associa, no nível psíquico, à relação ambivalente da juventude com a autoridade. Em outras palavras, “desaparecimento” da figura da autoridade talvez tenha possibilitado a expansão do movimento de ocupações não apenas do ponto de vista organizacional, pragmático, como também do ponto de vista simbólico e psicológico, pois, dialeticamente, quando o poder é de todos se expressa também como sendo de ninguém, uma característica inerente à própria democracia, mas que se perde quando esta é permanentemente cooptada por agentes do poder que operam como prepostos do interesse do capital em detrimento dos cidadãos.

De outra parte, e considerando-se o valor que os estudantes passaram a dar à própria cultura, utilizando-se de manifestações artísticas para expor suas demandas e insatisfações, buscando, entre outros objetivos, contrapor o estigma social (que os oprime) de serem supostamente incapazes e carentes de cultura própria, a opção por esse modelo pode ser entendida também em termos de “engajamento afetivo” e “cidadania cultural” como descrevem os pesquisadores Richard Romancini e Fernanda Castilho:

É nessa intersecção entre cultura popular e ativismo via engajamento afetivo que se encontra a política participativa, ou seja, quando os indivíduos utilizam a cultura como forma de mobilização. Na revisão de literatura sobre política participativa realizada por Brough e Shresthova (2012), a ideia de envolvimento informal e cultural ou

cidadania cultural possui uma forte ligação com a juventude, pois alguns jovens se tornaram mais civil e politicamente engajados, não com organizações governamentais, mas com interesses mais próximos do seu cotidiano. Esses modos de participação política são muitas vezes promulgados por meio de redes informais, não institucionalizadas e não hierárquicas e, principalmente, com o uso da Internet (ROMANCINI; CASTILHO, 2017).

Os estudantes não se viam representados pela democracia institucional, ao contrário, viam suas vidas ignoradas nos processos decisórios que afetavam diretamente sua vida escolar. Conseguiram, no entanto, revitalizar e requalificar a experiência política pela cultura e pelo engajamento afetivo com a causa e com as ocupações, que se tornavam mais representativas para os jovens à medida em que refletiam sua própria forma de ser no mundo. Nesse sentido, a organização da escola ocupada tornou a experiência escolar mais real, pois eles próprios tiveram que ressignificar a escola e a função estudantil ali dentro. Isso pode ser lido como uma reação ao bloqueio da experiência (ADORNO, 1969) e ao fechamento do universo político no mundo administrado (MARCUSE, 1982), pois ser secundarista, assim como ser cidadão, havia se tornado algo esvaziado de sentido. A abertura do universo político se revela, nessa direção, por meio da experiência subjetiva dos estudantes, que, ao se debruçarem sobre o próprio universo cultural, redescobriram a si mesmos e foram capazes de produzir alternativas à gestão escolar, fundadas na pluralidade real da juventude, e não na pluralidade aparente do mundo administrado que visa impedir qualquer alternativa. Esse processo sugere a busca por uma nova razão que se revela na prática, como descreveram Pierre Dardot e Christian Laval:

Essa nova razão que emerge das práticas faz prevalecer o uso comum sobre a propriedade privada exclusiva, o autogoverno democrático sobre o comando hierárquico e, acima de tudo, torna a coatividade indissociável da codecisão – não há obrigação política sem participação em uma mesma atividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

O engajamento afetivo se expressa em diversos relatos, naqueles já analisados neste capítulo, e em outros que ainda serão discutidos neste e no próximo capítulo. Destaque-se aqui uma atividade realizada na E. E. Artur Saboia, que representa essa tentativa de “dar corpo” a esse processo de engajamento pelo afeto, tal como descrito a seguir pela gestora ambiental e educadora Michelle Coelho, que colaborou com o movimento, propondo e realizando atividades com os alunos:

A gente fez o mapa da afetividade. Os alunos me ajudaram a criar o mapa da Escola, do entorno da Escola, os pontos principais onde eles frequentam, e as histórias desses pontos principais. Então aqui surgiram várias histórias. Daí que foi bem legal porque eles perceberam as relações entre eles, assim. Aqui é o lugar deles, eles reconhecem esse lugar como a Escola deles, a importância desse lugar, e é por isso que eles tão na luta pelo Saboia, pra que não feche (ESCOLAS..., 2015) [9'32'' a 10'04'']].

Dentre as tarefas distribuídas na ocupação da escola, aquela que com frequência apareceu nos relatos explicitamente contaminada de investimento afetivo é a responsabilidade de alimentar os estudantes ou a tarefa denominada **cozinha**. A divisão dessa tarefa não aconteceu, no entanto, de maneira sempre harmoniosa. As mulheres tiveram que defender seus direitos frente ao machismo expresso por alguns de seus colegas, em especial, no momento de definir a divisão isonômica de todas as tarefas estabelecidas. Essas questões aparecem também em debates promovidos nas escolas durante as ocupações, mostrando um esforço em pensar e discutir a prática junto com os padrões sociais consolidados. Debatendo com os homens na ocupação, as mulheres expandiram as possibilidades de entendimento de todos, criando condições para essa divisão igualitária por elas defendida durante a Primavera Secundarista. É o que mostra o relato da ex-secundarista Lilith Cristina (E. E. Maria José), anteriormente citada:

Eu lembro que na primeira semana de ocupação, que alguém levantou a mão, não lembro quem, e “vamos fazer assim, na cozinha é só menina”. Aí eu “Não. Não. Por quê?” (...) Na cozinha vai ficar um menino e uma menina, na segurança vai ficar um menino e uma menina. Nada vai ser mais do que nada aqui, a gente vai fazer as coisas totalmente horizontais (LUTE..., 2016) [35'07'' a 35'37'']].

Esse princípio ecoa em diversos relatos de mulheres que participaram das ocupações, como no de Marcela de Jesus (E. E. João Kopke):

Hoje a gente tem menino que faz comida, menina que fica na segurança, menino que limpa, menina que limpa, é tudo dividido, não tem essa de que menina tem que ficar na limpeza e menino na segurança (LUTE..., 2016) [34'53'' a 35'06'']].

Sem dúvida, não há coincidência alguma em ser este um tema presente nos debates empreendidos durante as ocupações. O argumento abaixo foi exposto em um debate promovido pelos secundaristas na E. E. Artur Saboia [debatedora não identificada 7]¹²:

A sociedade impõe isso mesmo, acho que pelo machismo. Porque menino tem que brincar com Hotwheels [carros em miniatura], né? A menina tem que ter a **cozinha**, a banheirinha pra dar banhinho, e os meninos têm que ser caminhoneiros. A minha madrinha trouxe uma boneca importada pra mim, e o que que eu fiz com a boneca? Eu arranquei a cabeça da boneca pra treinar embaixadinha. Você tá entendendo qual é a fita? (ESCOLAS..., 2015) [15'22'' a 15'43''].

A demanda por discutir assuntos que fortaleçam a consciência social e o respeito à diferença fez com que os próprios estudantes promovessem debates que abarcassem as discussões de seu tempo, como, por exemplo, o racismo estrutural, o feminismo e os direitos LGBT. Se, de um lado, as assembleias tinham como função produzir consensos quanto à gestão e organização do movimento, de outro, os debates culturais contribuíram para produzir consensos ideológicos ou atenuar os conflitos de diferença, sem os quais o movimento possivelmente não se manteria. A sobreposição dos aspectos operacional e ideológico se revela em comunicados que aparecem nas escolas, como este que foi afixado em frente à pia da E. E. Maria José: “Lugar de mulher é onde ela quiser” (LUTE..., 2016) [35'30'']. E este outro, na mesma escola, em um quadro onde foram escritas as regras de convivência, no qual Lilith Cristina escreveu: “não vamos aceitar nenhum tipo de opressão: ♀ = ♂” (LUTE..., 2016) [35'40''].

As estudantes relatam ao mesmo tempo esses limites e orgulho de terem de fato lutado pela igualdade de gênero. Não porque todos os homens estivessem prontos para compreender esse importante aspecto isonômico defendido pelas mulheres, mas porque elas estavam unidas em torno de suas pautas de gênero e não recuaram diante de discursos e propostas opressivas de seus colegas.

A despeito dessas contradições, quando os acordos eram devidamente estabelecidos quanto à **cozinha**, identificam-se também relatos em que cozinhar uns para os outros é descrito como um ato de empatia e afeto; e este último aparece no discurso ligado à possibilidade de mudança, ou seja, transparece nas narrativas novamente o

¹² Tal como designada na transcrição do conteúdo do vídeo.

engajamento afetivo, como no relato da estudante grega Alexandra Stergiou, que veio para o Brasil por conta da crise grega e participou ativamente da ocupação na E. E Artur Saboia, em São Paulo:

Já faz um mês, e tem pessoas dormindo aqui, tem pessoas cozinhando para pessoas que elas nem conhecem. **E eles fazem com gosto porque vai produzir uma mudança.** Eu fiquei realmente impressionada de ver toda essa luta (ESCOLAS..., 2015, grifo nosso) [minutos 8'03'' a 8'22'']].

A possibilidade de mudança define o “fazer com gosto”, e esse investimento afetivo é um dos fatores para a mudança. Também, nesse ato de cozinhar uns para os outros, os secundaristas revitalizaram a função da **cozinha** na escola pública, descrita por tantos como uma das áreas mais limitadas sob a gestão pública¹³, como expressou Oruê Brasileiro (CEP) de maneira tão simples e exata: “eu passo muito menos fome aqui na ocupação do que quando tenho aula” (PRIMAVERA..., 2017) [6'30'' a 6'32'']. Ainda no âmbito da cozinha, muitas escolas receberam ajuda de professores e de voluntários externos, incluindo pais e mães de alunos. A voluntária citada a seguir explica como fez para ajudar enquanto mostra grandes panelas de comida caseira feitas na escola, denotando fartura e consideração por hábitos alimentares distintos (quem come carne e quem não come) ilustrando, assim, o contraste apontado por Oruê entre o dia a dia escolar e o da ocupação:

A gente se ofereceu para fazer o almoço de hoje pra eles, né? Juntou alguns professores e algumas pessoas da escola que estavam dispostas a cozinhar hoje e conversou diretamente com o pessoal da ocupação, com o comando da ocupação, pra que fizesse o almoço hoje. Risoto de frango pra quem come carne e risoto de legumes para os vegetarianos. (PRIMAVERA..., 2017) [6'32 a 6'59''] (voluntária anônima).

¹³ Vale mencionar que o segundo ciclo de ocupações em São Paulo, em 2016, com 15 escolas ocupadas, ocorreu pela regularização do fornecimento de merenda escolar e em reação à “máfia da merenda”, que desviava recursos destinados à alimentação escolar.

A CPI só foi instalada, em 2016, “após cerca de 70 estudantes ocuparem o plenário da Casa por três dias, exigindo a investigação. De maioria governista, a CPI da Merenda concluiu, seis meses depois, ter havido fraudes nos contratos, mas que não causaram prejuízo aos cofres do Estado. Os deputados concluíram ainda que não havia provas contra os parlamentares citados. Apenas servidores públicos foram indiciados” (VENTURINI, 2018)

Nas cozinhas das diferentes escolas foi possível identificar quase sempre afixado (em geral sobre a pia) um comunicado para que cada um lavasse seu prato, assim como outros comunicados solicitando, por vezes, moderação no consumo de determinados alimentos (LUTE..., 2016) [34'46''].

Cada escola, no entanto, precisou lidar com os limites impostos pela estrutura escolar. Enquanto as imagens da cozinha do Colégio Estadual do Paraná denotam fartura, no Colégio Estadual Roseli Piotto Roehrig, em Londrina, o café da manhã consistiu basicamente de bolachas de água e sal e pão com salsicha, doados pela comunidade. Nessa escola, os estudantes não tinham acesso nem à área administrativa e nem à cozinha e tiveram que improvisar. A comida era preparada em um fogão instalado no centro do refeitório, e as louças empilhadas ao lado, em um banco (FELIZARDO, 2016). Esses limites fizeram, inclusive, com que essa escola tivesse apenas três comissões: limpeza, comida e segurança. As demais funções eram assumidas voluntariamente, conforme surgissem demandas e necessidades concretas.

Essas desigualdades também foram notáveis no Estado de São Paulo. A localização da E. E. Fernão Dias, em Pinheiros, bairro nobre de São Paulo, fez com que a ocupação ganhasse rapidamente visibilidade, de modo que ficou conhecida por muitos como a primeira ocupação da Primavera Secundarista. No entanto, a primeira escola ocupada foi a E. E. Diadema, que recebeu muito menos atenção midiática. Essa atenção direcionada merece consideração. A Fernão Dias não apenas é favorecida pela localização (mais fácil acesso em área não periférica), como também é conhecidamente frequentada por filhos de pessoas ligadas ao mundo acadêmico e até mesmo do meio jornalístico. No âmbito propriamente da cozinha, entre as visitas de apoiadores externos à ocupação da escola é possível destacar, por exemplo, a presença da chef de cuisine Paola Carosella, que cozinhou para os estudantes ali alojados; uma visita célebre que a E. E. Diadema não pôde gozar.

A observação dessas contradições entre as escolas ocupadas favorece um entendimento menos uniforme e idealizado sobre o movimento, compreendendo haver, mesmo em um movimento articulado sob vasta rede de colaboração, diversas camadas de desigualdade: tanto entre os alunos de uma mesma escola, quanto entre as diferentes escolas.

Pela lógica meritocrática que parece predominar na educação formal, aliás, na vida escolar os alunos ficam “submetidos a um processo contraditório em que todos são considerados fundamentalmente iguais, competindo pelo mesmo ideal, cujo propósito é torná-los desiguais; uma escolarização que produz uma legião de ‘vencedores’ e de ‘vencidos’” (CAMASMIE; BURGOS, 2018, p. 51). Dessa forma, no interior da escola “são tratados pelo princípio da igualdade e não da equidade, exatamente por não haver o reconhecimento da diversidade cultural e social dos estudantes” (CAMASMIE; BURGOS, 2018, p. 52).

Esse reconhecimento da diversidade dos estudantes, do ponto de vista educacional, deveria se desdobrar no que afirma Giovinazzo Jr. sobre a necessidade de expansão da ação escolar para outras esferas da formação humana que não somente aquela centrada na transmissão de conteúdo ou na formação profissional, demanda que transparece no discurso secundarista:

(...) a educação escolar não deve ficar restrita a transmissão de conhecimentos, devendo incorporar outras práticas igualmente educativas, como o trato com a diversidade cultural, a discussão de temas de natureza política e social que afetam diretamente os alunos e a consideração pelas manifestações culturais e artísticas típicas da juventude (...) (GIOVINAZZO JR., 2015/2016, p. 49).

Uma melhora na educação escolar, portanto, envolveria reconhecer os estudantes como fonte e não receptáculo passivo de informações e valores. Os secundaristas demonstraram ser indivíduos com capacidade de produzir soluções para a própria realidade educacional. Mas a absorção desse potencial, seja pela instituição escolar ou pela sociedade exige uma mudança qualitativa na forma que o mundo adulto tipifica a juventude, enclausurada em uma espécie de limbo moral e cívico, que acaba se traduzido na vida escolar, como afirma Giovinazzo Jr., em uma progressiva responsabilização, porém sem direito à autonomia:

(...) pressão visível por eles sofrida em virtude das múltiplas cobranças feitas nesse momento da vida escolar as quais, de modo geral, podem assim ser resumidas: é o momento em que devem chamar para si novas responsabilidades, tomar decisões e assumir compromissos e, ao mesmo tempo, continuam sendo julgados incapazes de fazer escolhas e de ser agentes de suas próprias vidas, sendo considerados imaturos. Essa postura ambígua em relação à adolescência e à juventude, expressa pela tensão entre atribuição de responsabilidade e direcionamento

restritivo é um dos dilemas enfrentados pelos adultos no que se refere à educação das novas gerações e, talvez, seja possível dizer que, na escola, essa situação adquire um caráter dramático, pois espera-se que o aluno se torne agente do seu próprio processo de formação, mas ainda lhe é negada a autonomia para a tomada das decisões mais importantes (GIOVINAZZO JR., 2015/2016, p. 52).

A lição certamente inconveniente para o mundo adulto (em especial para aqueles que exercem funções privilegiadas de poder) deixada pela ação política dos estudantes secundaristas é que para construir um projeto de nação com base na renovação da educação pública “todos precisam se educar para o reconhecimento e o respeito aos jovens, para a disponibilidade de escuta e diálogo, para a transformação das formas como exercem o poder e para a aprendizagem dos processos de negociação” (IULIANELLI; FRAGA, 2003). Mas para que esse protagonismo frutifique, no sentido de produzir alternativas ao modelo vigente, é preciso fortalecer os mecanismos de participação no cotidiano da escola (na vida real e diária) da comunidade escolar.

Finalmente, as tarefas denominadas **segurança** e **mídia** apresentaram sobreposição parcial na descrição dos estudantes. Segundo eles, a primeira consistia basicamente em atenuar discordâncias, evitando escalada de conflitos entre os secundaristas (ou dissolver conflitos quando esses já estivessem em andamento). Consistia também em controlar e registrar a entrada de pessoas na ocupação visando a segurança dos estudantes e a manutenção da ocupação. Os estudantes de todas as escolas mencionadas alegam tentativas de coação por parte da PM e de opositores que rondavam as escolas, além de casos de invasão para depredação e sabotagem, como ocorreu em Osasco, onde a “(...) E. E. Coronel Sampaio foi invadida e destruída por pessoas estranhas. A Polícia Militar estava no local e jogou bombas nos estudantes, mas não impediu que os invasores atuassem fogo no colégio” (MELLO, 2015).

A tarefa **mídia** operou como relações públicas do movimento, transmitindo os consensos alcançados em assembleia por meio de comunicados gerais. Essa tarefa também visava a segurança do movimento por meio do controle da informação difundida, ou seja, era tão importante controlar o que entrava quanto o que saía das ocupações, inclusive em termos informacionais. A sobreposição parcial entre **mídia** e **segurança** ocorreu à medida que os estudantes passaram a se preocupar com quais veículos poderiam entrar nas ocupações para registrar imagens, uma vez que passaram a reconhecer as

distorções intencionais praticadas pela grande imprensa para desqualificar o movimento sem propriamente cobri-lo jornalisticamente.

O pessoal do áudio e vídeo da noite tá gravando sempre o que a gente faz, pra... vamos dizer assim, rebater o que a mídia está falando sobre a gente. Pra gente tentar no final fazer um documentário. E também vem vários outros colégios, igual veio um jornalista de Ponta Grossa até aqui, fazer entrevista com a gente. Veio da PUC também fazer entrevista com a gente. Pra ver como é que tá tudo assim. Mas as outras, tipo RPC, Record, essas coisas, a gente não deixa entrar. Eles vieram e pediram pra gravar mais por fora assim, aqui dentro a gente não deixa. A mídia é manipuladora e pode dizer outra coisa do que a gente quer dizer (estudante anônima - CEP) (PRIMAVERA..., 2017) [1'23'' a 2'02'']].

Os caras distorcem totalmente a nossa imagem. Até mesmo quando a gente deu entrevista, eles pegam o que a gente fala e, de tudo que a gente fala, eles selecionam ao máximo o que a gente falou para parecer que a gente tá mal informado, saca? A gente pode ter dado muito argumento, pode ter falado um monte de coisas (...) **eles perguntam já uma pergunta sem nexa** (Oruê Brasileiro - CEP) (PRIMAVERA..., 2017, grifo nosso) [2'02'' a 3' 47'']].

No segundo relato, é marcante esse processo de “seleção” como forma de depuração ao avesso, ou seja, para a desvirtuação e o esvaziamento conceitual. Ainda mais interessante é a afirmação de que eles já “perguntam uma pergunta sem nexa”, o que denota o processo de racionalização da irracionalidade operada pela grande imprensa que transforma conflitos em mal-entendidos. A resposta é impedida desde a formulação da pergunta; esta já fecha o universo da locução (MARCUSE, 1982) por reduzir as possibilidades expressivas dos problemas postos em questão. A pergunta sem nexa já contém a resposta em si mesma. Por se perceberem incapazes de mudar a pergunta na sua base, ou seja, por não terem poder sobre o que seria noticiado, os estudantes passaram a controlar a entrada de empresas jornalísticas mais poderosas, cuja linha editorial reproduzia a posição dos governos, e permitir apenas a entrada na ocupação de mídias alternativas, jornalistas autônomos e pesquisadores.

Esse desvirtuamento e deslegitimação do movimento se resume muito bem na narrativa emitida publicamente durante as ocupações por parte de Beto Richa (PSDB), então governador do Paraná, e de Fernando Padula Novaes, então secretário de educação de São Paulo. Trata-se de estratégia de desmoralização muitas vezes corroboradas pela

forma de fazer jornalismo dos oligopólios midiáticos criticada pelos secundaristas em seus relatos. Abaixo, Richa e Padula, respectivamente:

(...) Sindicatos ligados à CUT, ligados ao PT, que querem a baderna no país. Usando de forma criminoso as nossas crianças nas escolas. Que estão nas ruas protestando não sabem nem o quê. Numa perfeita doutrinação ideológica nas escolas do Paraná e do Brasil. (PRIMAVERA..., 2017) [4'58'' a 5'19'']

A ação política, nós vamos brigar até o fim. E vamos ganhar. E vamos tentar, e vamos desmoralizar e desqualificar o movimento. Na guerra de guerrilha a gente tem que pegar os instrumentos pra também guerrear. (LUTE..., 2016) [25'29'' a 25'40'']

A necessidade de se contrapor à tática da grande imprensa fez com que os estudantes criassem sua própria forma de “mídia radical”, para a qual o uso de celulares foi de suma importância, facilitando e agilizando a articulação do movimento em redes online e offline.

John Downing (2002) apresenta que os movimentos, em geral, conseguem uma nova maneira de comunicar sua mensagem por meio do que ele denomina mídia radical. O objetivo principal destes mecanismos é dar visibilidade aos temas pretendidos, para além da mensagem transmitida pela grande mídia: “A mídia radical é baseada na cultura popular, que, segundo a definição do autor, é uma expressão autêntica das aspirações do público. Manifesta-se nas produções de música e dança e tem um importante papel na oposição, sendo uma contradição às produções de massa” (MEI, 2013, p. 95). (MEI; SILVA, 2017a, p. 12974 - 12975).

O autor caracteriza ainda como mídia radical trabalhos de grafite em outdoors, volantes e cartazes, podendo chegar à produção autônoma de conteúdo informativo. Downing traz o conceito da “chama lenta”, definindo que esse tipo de conteúdo não visa apenas o consumo rápido da informação, mas serve como um convite à mudança econômica ou política. No entanto, é importante frisar que, para atingir o objetivo de tomada de consciência, por exemplo, é necessário tempo. As produções mais rápidas, como as canções apresentadas, podem ser mecanismos para chamar a atenção do público para uma questão específica, mas seria mais efetivo se este trabalho tivesse continuidade (MEI; SILVA, 2017a, p. 12975).

Se a articulação online foi possibilitada e acelerada pela conexão à internet via celular, as comissões de **cultura**¹⁴ promoveram também oficinas de fanzine, stencil e

¹⁴ Responsável por articular todas as atividades educacionais e culturais promovidas nas ocupações. Em resumo, trata-se das comissões que articularam aulas, debates, palestras e oficinas nas ocupações.

cartazes, ou seja, um conjunto que constitui uma espécie de produção, por assim dizer, “analógica” dos materiais de luta (ESCOLAS..., 2015) [10’16’’ a 10’56’’], cujo uso foi marcante em todos os vídeos analisados. Nas escolas observadas, sem exceção, a entrada dos estabelecimentos de ensino e as paredes internas expunham os cartazes de luta, normas e comunicados, impressos ou produzidos à mão pelos estudantes.

Mais uma vez, a sobreposição parcial entre **mídia** e **segurança** também se revelou no uso de aparelhos celulares utilizados tanto como ferramentas para a articulação e comunicação quanto como instrumentos de segurança; e isto porque cada estudante que portasse um celular se tornava um “mídia”. Toda vez que havia uma invasão da PM por exemplo, os estudantes que possuíam celular começavam a filmar de todos os ângulos a ação policial (LUTE..., 2016) [25’50’’ a 28’03’’]. A estratégia visava de um lado conter e reduzir a escalada de violência por parte do aparato repressivo do Estado, tentando constranger os agentes que entrassem na escola e, de outro, favorecia a rápida divulgação e disseminação das imagens dos abusos sofridos.

Conforme se afirmou no início deste capítulo, o papel do uso de celulares demandaria por si mesmo extensa pesquisa que aqui não se pretendeu fazer considerando-se o recorte do objeto. Destaque-se, no entanto, com vistas a introduzir a questão, que é rica a relação dialética no uso desses aparelhos que, de um lado, representam a invasão da esfera tecnocrática na vida de cada indivíduo e, de outro, permite a rápida e eficiente articulação de movimentos políticos. No caso em tela, um movimento que ocupou mais de mil escolas no país todo. Quando a “mídia é a mensagem”, ou seja, quando “os fins são substituídos pelos meios” (MCLUHAN *apud* ADORNO, 1969, p. 5), o resultado é a “pseudo-atividade”, produto derivado da fusão acrítica entre forma e conteúdo. No entanto, quando o fim não é a tecnocracia em si, a tecnologia demonstra ser um meio importante para lutas emancipatórias. Esse caráter dialético, quando pensado negativamente, reabre as possibilidades de uso dos meios para novos fins, que pela própria lógica da dialética (HORKHEIMER, 1991) já estariam contidos no potencial do objeto (celular), o qual é revelado quando a experiência é recuperada e sua função ressignificada pela práxis.

CAPÍTULO II

6 Os sentidos atribuídos pelos secundaristas à experiência de ocupação

Os relatos sobre a experiência de ocupação trouxeram perspectivas mais balanceadas, com contradições mais aparentes. A organização da escola assume, nos relatos analisados, um papel representativo, e até mesmo ilustrativo, do sucesso da ação organizada, da união dos estudantes, absorvendo inclusive os valores da causa nas formas de enunciação. Já os relatos que descrevem a experiência de ocupação (para além da organização da escola) apresentaram contrapontos mais marcantes, de um processo que oscila entre o desprazer e a fruição.

Ocupar não é descrito como uma experiência prazerosa em si, mas o aspecto desprazeroso é justificado como forma de sacrifício em prol de um bem maior:

Com certeza, foi extremamente cansativo. É difícil, né, a gente tava dormindo pouco e tudo mais, mas é uma coisa que você compreende com a luta, saca? A luta não vai ser fácil nunca. A gente cansa, e tudo mais, mas é por uma coisa muito maior que o meu cansaço, que o meu bem-estar agora: que é tipo pelo futuro do país, pela educação, pelo serviço público. Então, assim, a gente cansa, mas a gente nunca desanimou por causa desse cansaço, a gente sempre teve na cabeça que esse cansaço valeria a pena porque é uma luta muito maior (estudante1 - nome não revelado) (REPÚBLICA..., 2017, grifo nosso) [3'54'' a 4'27''].

O processo de ocupação foi frequentemente relatado como um ato associado à abnegação de necessidades particulares em prol de uma concepção de “bem comum” vinculada à defesa da educação pública e do futuro do país, quase sempre expressos em sentido abrangente e universalizante. Muitos estudantes relataram assumir para si a responsabilidade de deixar um legado para as gerações seguintes:

Tô ocupando nem pensando em mim mais, tô pensando nos meus filhos assim. Nos meus próprios irmãos que são mais novos. Porque, tipo, pra mim não vai afetar tanto porque eu tô no terceiro ano, só que eu tô me dedicando totalmente pra isso, pra mim mover pros meus filhos, pros meus irmãos, pra eles ter um futuro melhor na educação e pra eles ver

assim que a gente fez a diferença. A gente conseguiu fazer a diferença pra eles (PRIMAVERA..., 2017) [estudante anônimo - 3' 47'' a 4'06''].

A eclosão das ocupações é descrita também como movimento espontâneo frente a um limite: movimento que parte da saturação da vida escolar à catarse da ocupação:

Processo totalmente espontâneo, assim, que todo mundo teve que fazer porque não dava mais, e a reorganização foi o limite de tudo que tava acontecendo na escola. E aí depois gerou toda essa mobilização pelo estado todo aqui em São Paulo (PRIMAVERA..., 2016, grifo nosso) [Lilith Cristina - 3'05'' a 3'27''].

O limite nunca é claro ou exato, pois é um transbordamento da realidade em si mesma: é o movimento em direção à alternativa que o revela. “Aquilo que é não pode ser verdadeiro. (...) o mundo da experiência imediata – o mundo em que nos encontramos vivendo – deve ser compreendido, transformado e até subvertido para se tornar aquilo que verdadeiramente é” (MARCUSE, 1982, p. 125). Em um dado momento, o real torna-se “real demais”, de modo que dos limites dessa realidade imposta a alternativa emerge com seu potencial negativo. Exatamente naquilo em que se torna insustentável, a realidade diária dos secundaristas ganha, para estes, contornos mais nítidos. A possibilidade de outra realidade educacional é concebida a partir da limitação tornada norma: “a precarização da educação brasileira não é novidade, na verdade tá enraizada. Então, as pessoas acham até normal a escola pública não ser de qualidade” (ESCOLAS..., 2015) [ex-secundarista Victor Avelino - 02'44'' a 02'51''].

O normal é a precariedade, quando a irracionalidade foi racionalizada. “As pessoas acham normal” porque introjetaram essa normatividade. O estudante sabe que a situação não é “novidade” para as pessoas: que ela está “enraizada”. A educação pública de qualidade e universal, como promessa nunca cumprida, enraíza-se no pensamento e no discurso na forma de sua negação. O senso comum torna-se o exato reflexo da paralisia crítica da sociedade, ao mesmo tempo em que o indivíduo comum, como instrumento da norma, perpetua o problema sem dele querer tomar parte.

Ao confrontarem a lógica que legitima a degradação do meio escolar, os secundaristas surgem como fruto da contradição do sistema público de ensino, ou seja, fruto ao mesmo tempo de suas restrições e de seu potencial. A existência da instituição

escolar, e a imersão dos jovens nesse contexto marcado por contradições é o que produz a demanda pela transformação dessa mesma instituição (CAMASMIE; BURGOS, 2018). Os secundaristas engajados na causa da educação pública são, como força social, resultado desse duplo caráter, dessa ambivalência, entre a insuficiência da escola pública, como realidade imposta de fora para dentro da escola, e o potencial de democratização da educação, como movimento que se revela de dentro para fora da escola.

A gente decidiu ocupar a partir do momento que chegou a notícia aqui na escola. A nossa escola se revoltou bastante. A gente decidiu, a gente conversou com os professores, a gente conversou com a diretora. A gente se informou muito bem sobre o que tava acontecendo (ESCOLAS..., 2015) [Daiane Santana - E. E Artur Saboia - 04'04'' a 04'17''].]

A gente começou a pesquisar, começamos a ir em manifestações. A gente foi atrás, a gente teve toda uma preparação. A gente conversou com as pessoas. E pessoal falou: “Vamo, vamo lá! E aí, a gente tá aqui.” (ESCOLAS..., 2015) [Ana Flávia - E. E Artur Saboia – 04'17'' a 04'30''].]

A notícia sobre o projeto de reorganização escolar (São Paulo) gera primeiramente revolta nos alunos, o que se desdobra em conversa, então, pesquisa e participação em manifestações. A revolta como reação primeira, na relação imediata com o fato, já existia em latência, pois se depreende dos relatos que o dia a dia escolar era em si mesmo revoltante, no entanto, era também a norma ou o desde sempre dado, que caberia ao pensamento confrontar (ADORNO, 1969). A perspectiva de piora, e mesmo de perda da escola, desperta nos estudantes a vontade de defender a instituição escolar, não a despeito de, mas no reconhecimento de sua insuficiência institucional. Como antinomia, o que começa como necessidade de barrar a piora, transforma-se rapidamente em luta voltada à melhora do sistema de ensino. De modo que, após dois meses de ocupações, mesmo diante do recuo do Estado quanto à reorganização escolar os secundaristas se mostraram indispostos a recuar e mantiveram as escolas ocupadas. Expressam desconfiança com o governo do Estado e a crença na ideia de luta como processo incessante:

O que a gente fez é que era um projeto que ia piorar a educação e a gente conseguiu barrar. Mas agora é a gente conseguir ir melhorando a educação, não só deixar de piorar. Então, acho que é isso, de certa forma foi uma vitória, ele recuou, conseguiu barrar essa reorganização,

suspender, né? Mas a luta não para, isso é o mais importante, assim, a luta não para agora e não vai parar nunca. (ESCOLAS...,2015) [Francisco Mussatti – 17’59 a 18’51’’]

Esse entendimento é reforçado por outros estudantes, que afirmam não depositar confiança no governo do Estado de São Paulo, tampouco no então governador:

Provavelmente ele tá querendo que a gente esvazie a Escola para eles fazerem a reintegração. Então, pra mim isso não tem fim, a gente vai continuar com a ocupação. Mesmo que ele fale que vai suspender, a gente não quer uma suspensão, a gente não quer uma probabilidade, a gente quer uma certeza (ESCOLAS...,2015) [Daiane Santana - 15’57’’ a 17’09’’].

Governo Geraldo ele suspendeu, então a gente não pode confiar, sendo que ele pode em 2016 implantar de novo. Não na cara, que nem ele fez agora, tirar totalmente, mas tirar pelas barbanas, que é o que ele vem fazendo há 20 anos. A gente não quer um reformatório, a gente quer uma escola democrática (ESCOLAS...,2015) [Beatriz Oliveira -17’14’’ a 17’31’’].

Queremos a melhoria educacional. Não só essa vitória, que ele revogou um plano. Estamos lutando pela educação, nós alunos lutamos pela melhoria na educação de verdade. A educação tá muito precária e o Estado deveria levar mais a sério a contratação dos funcionários, a melhoria do salário dos funcionários (ESCOLAS...,2015) [José Alexandre – 17’31’’ a 17’48’’].

Percebe-se que as demandas apresentadas vão desde uma “escola democrática”, a maior investimento na educação e melhoria no salário dos servidores públicos. As demandas são abrangentes porque os estudantes compreendem que a discussão acerca da precariedade vivenciada na escola é de fato ampla. As ocupações partem de um limite, e esse limite torna-se o gatilho e um dos fatores primordiais da organização política secundarista, expressando-se, na resistência em desocupar, como seu oposto: não há limite para o que a escola pode vir a ser. A reorganização escolar como estopim, no caso de São Paulo, fez com que os secundaristas recolocassem o debate sobre a educação pública a partir da própria experiência, levando a discussão de dentro da escola para a sociedade, a qual os ignorava como cidadãos proponentes, usualmente reconhecidos socialmente apenas como parte do problema, como insuficiência, tal como descreve Helena Wendel Abramo:

(...) parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles

dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (...) Nesse sentido, o foco central do debate concentra-se na denúncia dos direitos negados (a partir da ótica dos adultos), assim como a questão da participação só aparece pela constatação da ausência. Ou seja, os jovens só estão relacionados ao tema da cidadania enquanto privação e mote de denúncia, e nunca — ou quase nunca — como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos (ABRAMO, 1997, p. 28).

A realidade que os estudantes enfrentam a partir das ocupações é permeada por conflitos. Desde o princípio, reconheceram estar em conflito com um sistema de gestão que promove e mantém a degradação do ambiente escolar. Esses conflitos envolveram, além de entidades políticas¹⁵, pais e alunos contrários à ocupação, e também professores. Como foi o caso, por exemplo, do Colégio Estadual Arnaldo Jansen, em São Carlos do Pinhal. A representante dos secundaristas naquela escola, Mariana Gomiela, fez pronunciamento marcante na Assembleia no Sindicato dos Profissionais da Educação Pública no Paraná (APP), durante o qual criticou duramente a falta de apoio dos professores diante da articulação estudantil:

[...] falar que eu estou muito envergonhada com os professores que a gente tem. Porque no ano passado [inaudível] greve inteira, na frente da ALEP [inaudível] eu apoiiei vocês, eu ocupei a ALEP com todos vocês. Estão invadindo as escolas: MBL, comunidade, traficantes, professores invadindo as escolas, agredindo estudantes. Que luta é essa que os professores estão do lado dos estudantes derrubando portão de colégios assim como aconteceu no [inaudível]. Desculpa, vocês que votaram pela suspensão da greve não representam nenhum estudante. Vivem falando de união de classe, de união de tudo, em momento nenhum se uniram aos estudantes nesse ano (REPÚBLICA..., 2017) [6’05’’a 6’51’’].

Alguns estudantes sentiram também a violência do cidadão comum, como no caso do atropelamento relatado pelo estudante paranaense (nome e escola não revelados), enquanto ainda esperava atendimento médico na rua. O estudante integrava uma das comissões de segurança dos secundaristas, e foi alvo de violência de um motorista que

¹⁵ O Movimento Brasil Livre (MBL) comparecia às portas das escolas para estimular desocupações e é acusado por estudantes de promover infiltrações para desestabilizar as ocupações.

não aceitou o fechamento da via para passagem da manifestação estudantil, avançando com o veículo contra os estudantes:

Eu estava aqui no manifesto com os estudantes hoje em Curitiba. Eu faço parte da Segurança. Bem no momento que o ato tava chegando próximo à rua, a gente foi fechar, como de praxe, a gente sempre fecha as ruas, mas não foi nenhum tipo de algazarra, a gente ia fechar só enquanto o manifesto passava, logo que a gente ia passar ia liberar. E um carro não gostou, avançou em cima de mim, me atropelou, me jogou no chão e quebrou, fraturou os dois punhos. Nós estamos esperando, aguardando a chegada do Samu. (REPÚBLICA..., 2017) [9'10'' a 9'43''].

Outro estudante do Paraná (nome e escola não identificados) relata no mesmo vídeo o abuso de autoridade da PMPR contra ele durante uma passeata:

O que aconteceu aquele dia foi que eu tava passando em frente a eles e falando que eu não acho correto na forma que são treinados, instruídos e, até então, nenhum quis dialogar comigo. Foi quando eu tava saindo em direção à marcha que três deles vieram e já me derrubaram falando que tava preso e aí quando me levaram no camburão ali no local mesmo me enforcaram dentro da viatura, falando que eu ia aprender a respeitar a polícia, me forjaram também uma depredação ao patrimônio público, falando que eu tinha amassado uma viatura e me acusaram de desacato e resistência. Que eu tive que pagar um salário mínimo na delegacia onde eu fiquei até às três horas da manhã. Se ali na frente das câmeras, num local no centro de Curitiba, eles fazem isso, imagine diariamente o que eles não fazem nas nossas periferias, né? (REPÚBLICA..., 2017) [9'44'' a 11'00'']

Em São Paulo, Daiane Santana (E. E. Artur Saboia) cita a oposição por parte de alguns alunos e pais, associando-os ao discurso do senso comum, contra o qual propõe uma crítica que envolve novamente a ideia de sacrifício necessário (perder algumas semanas de aula) por um bem maior (não perder a escola):

Tem alguns alunos que acham isso um absurdo, que perderam aula. Melhor perder algumas semanas de aula do que perder a escola, acredito eu. E tem alguns pais que não concordam com isso, que acham um absurdo os alunos estarem fazendo uma ocupação, que a gente é um bando de vagabundo que não tem o que fazer (ESCOLAS..., 2015) [05'23'' a 05'44''].

Benício Bisneto, ex-estudante da mesma escola, reforça a percepção da colega, associando a visão automaticamente negativa e opositiva à ocupação de parte da sociedade como sendo fruto de desinformação, interpretada por muitos secundaristas como estratégia, como um projeto operado pela díade mídia/Estado, e não somente como responsabilidade individual dos opositores:

O pessoal tá desinformado, né? Acha que a gente é que tá prejudicando os outros. Nós estamos sendo prejudicados, todo mundo vai se prejudicar de alguma maneira. Mas não é pensando na gente, é pensando no próximo (ESCOLAS..., 2015) [Benício Bisneto - 04'40'' a 04'50'']].

Eu acho que grande parte da repressão que a gente tá sofrendo nas ocupações é culpa da mídia. Porque a mídia literalmente tá contra a gente. O Estado literalmente está contra as ocupações. Sempre dizendo que as escolas estavam sendo invadidas e não ocupadas (ESCOLAS..., 2015) [Victor Avelino – 04'51'' a 05'04'']].

A gente abre as portas das nossas escolas pra mídia, pra gente mostrar pro mundo o que é que tá acontecendo e eles reformulam o que a gente fala, distorcem tudo (ESCOLAS..., 2015) [Ana Flávia – 05'05'' a 05'14'']].

No balanço geral, essa escola, E. E. Artur Saboia, apresentou os relatos mais otimistas com relação à experiência de ocupação e, no entanto, a repressão e a coação também estiveram presentes e não deixaram de ser relatadas pelos estudantes: “(...) a repressão foi bem grande, tanto por parte da diretoria quanto por parte de alguns alunos (ESCOLAS..., 2015) [Victor Avelino - 05'44'' a 05'55'']]. “Aluno querendo entrar, invadir. Teve ameaças aqui. Ontem mesmo a gente tava aqui de madrugada e começaram a tacar bomba na gente”. (ESCOLAS..., 2015) [Benício Bisneto - 05'56'' a 06'03'']].

A despeito desses confrontos que deram contorno à noção de “luta”, que para muitos era só uma ideia antes da ocupação, os estudantes da E. E. Artur Saboia relatam uma experiência que pode ser descrita como de engrandecimento pessoal, afloramento da consciência política e reconhecimento do outro:

A gente aprendeu muita coisa mesmo. Uma das coisas que mais me marcou aqui dentro nessa ocupação é o fato da gente olhar pro próximo agora. Olhar pros professores... sabe quando o professor pede pra você ficar quieto na sala? A gente pede pros alunos aqui ficarem quietos na

hora que a gente tá fazendo palestra, alguma coisa, a gente vê o quanto isso é difícil (ESCOLAS..., 2015) [Daiane Santana - 11'25'' a 11'47'].

Nunca que eu pensei que eu ia sentar numa roda com trinta, quarenta pessoas, e todo mundo ia falar de política, de verdade, da realidade. E mudou muito, mudou a perspectiva de ver das pessoas. A gente fala sobre tudo aqui dentro, a gente aprende todo dia, o tempo todo. A gente aprendeu a se organizar, a gente aprendeu... eu aprendo cada segundo com o pessoal que estuda aqui comigo. Tá mudando todo mundo aqui e não adianta falar que não. E a gente tá aprendendo sim, de verdade (ESCOLAS..., 2015) [Ana Flávia - 12'31 a 13'03'].

Essa mudança na forma de olhar para a escola e para o outro foi notada pela então diretora da E. E. Artur Saboia, Denise Maria Lizei:

Eles estão demonstrando carinho pela Escola. Eles tão demonstrando união, organização, respeito pela instituição. E, assim, é interessante como eles têm até olhado pra nós de outra forma. Têm dado mais valor na função do professor, e também... e muito valor na função das meninas da limpeza. Eu acho que o Estado subestimou a capacidade dos jovens de se organizarem, de se posicionarem, e subestimou também a importância que essa instituição tem na vida deles (ESCOLAS..., 2015) [10'58'' a 11'25'].

É como se a substância da própria vida, como multiplicidade de experiências e trocas, estivesse ausente ou rarefeita no ambiente escolar, exatamente como Alexandra Stergiou (E. E. Artur Saboia) diz, com tom satisfeito, que com todas as atividades promovidas na ocupação, “conversamos muito sobre a vida.” (ESCOLAS..., 2015) [9'25'' a 9'32']. Essas experiências possibilitadas pela ocupação promoveram transformações importantes nos alunos. Benício Bisneto (E. E. Artur Saboia) relata um processo de transformação pessoal possibilitado e acelerado pelas dinâmicas da ocupação, de modo que na medida em que ele conhece seus colegas e a si mesmo, abandona antigos preconceitos:

Convívio sempre foi a coisa principal, assim. Não falava com ninguém, ficava na minha. Durante esse tempo que eu tô aqui eu já me soltei demais. Eu aprendi mais em onze dias que eu tô aqui do que nos cinco anos que eu tô na Escola. Sobre política, sobre a sociedade, o que acontece no dia a dia de muitos que ninguém vê. Com relação a racismo, homofobia, várias coisas. Eu, por exemplo, já fui racista e homofóbico, e eu mudei muito sobre isso. Principalmente por conta dessa ocupação, eu convivo com esse pessoal. Eu amo esse pessoal, beijo, abraço, é um convívio muito da hora (ESCOLAS..., 2015) [11'53 a 12'30'].

Alexandra Stergiou, estudante grega, imigrou por conta da crise em seu país natal, e participou da Primavera Secundarista, tendo se sentido, segundo ela, acolhida pelos colegas brasileiros. É marcante em seu discurso a questão do “dinheiro” e do quão “triste” é tudo ser movido por ele. Talvez essa seja a marca que os processos políticos em torno da negociação da dívida grega (no contexto da crise econômica europeia e mundial de 2008) possam ter deixado na estudante antes de deixar o país, pois ela assume um tom melancólico, de lamento, apenas ao falar do poder do capital: em torno do qual tudo se moveria. A estudante saiu de uma crise e descobriu-se noutra. Embora não seja evidente, a estudante parece associar a experiência anterior à atual, trazendo a questão da pobreza que impossibilita a vida digna, da desigualdade (“pessoas que não são ricas”) que, como sabemos, aprofunda-se em crises de acúmulo de dívida pública, em especial por conta da imposição de políticas de austeridade por parte de instituições credoras, como contrapartida para que o Estado obtenha o perdão ou a renegociação das dívidas.

Vim aqui quatro meses atrás. Vim aqui por causa da crise. Mas todos foram muito legais comigo. Eles realmente me acolheram. Me fizeram sentir que a escola é minha. Então, as pessoas que não são ricas não podem fazer nada mais, isso é tudo que eles têm. Só um professor não pode ensinar todas as pessoas. Deixaram de lado as escolas públicas, como quem não dá a mínima. É tudo pelo dinheiro, e isso é tão triste, é tão triste (ESCOLAS..., 2015) [02'52'' a 03'22'' - relato feito parte em português, parte em inglês, tradução nossa].

É curioso que nos demais trechos de seu relato, Alexandra não faz uma leitura pessimista ou melancólica dos eventos circundantes à ocupação. O fato de ter migrado de uma crise para outra, não a fez descrever no potencial de mudança. Ela relata a experiência de ocupação como reveladora de um potencial de mudança, permeado pela vontade de luta e pelo afeto:

Já faz um mês, e tem pessoas dormindo aqui, tem pessoas cozinhando para pessoas que elas nem conhecem. E eles fazem com gosto porque vai produzir uma mudança. Eu fiquei realmente impressionada de ver toda essa luta. Porque é uma luta. É muito legal ver tudo isso! (ESCOLAS..., 2015) [8'04'' a 8'22''].

No entanto, como já apontado no capítulo anterior, acerca da representação discursiva da organização da escola, o trabalho de organizar e promover a ocupação foi

para os estudantes um processo revelador de si mesmo. Por exemplo, noutro trecho, Alexandra relata um sentimento simples e curioso acerca da ocupação: “é muito legal poder entender quanto trabalho dá tudo isso” (ESCOLAS..., 2015) [11’25’’ a 11’47’’]. Para Alexandra, o trabalho envolvido na ação política era incompreendido antes da experiência. Trecho que traz um conteúdo semelhante ao de Daiane Santana (analisada no capítulo 1) “(...) a gente aprendeu que a gente sabe sim se organizar, que a gente sabe sim se virar sozinho” (ESCOLAS..., 2015) [07’27’’ a 07’44’’]. A dificuldade e as novas exigências *autoimpostas* pela ocupação aparecem imbuídas de certo fascínio, e não especificamente o “fascínio que a práxis impõe aos homens” (ADORNO, 1969, p. 2), mas talvez por desafiar sua “menoridade”, cuja superação, segundo Adorno, é inerente à emancipação. Citando o ensaio *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, de Kant, Adorno corrobora o entendimento kantiano de que o “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” ADORNO (1995, p. 169). Nesse sentido, a compreensão de “quanto trabalho dá”, mas de que é possível “se virar sozinho”, traduz um processo de individuação em que se reconhecer como indivíduo capaz tem papel central. O trecho do relato de Alexandra denota mais esse fascínio, essa descoberta; o de Daiane contém um tom de autoafirmação, de si e dos estudantes conjuntamente, e de contestação a um interlocutor hipotético, “a gente sabe sim”, repete por duas vezes, como quem contesta um “sabe não”, implícito, que é tanto externo quanto interno: a sociedade e o superego como desdobramento psíquico de seu caráter repressivo.

Em termos adornianos, a educação voltada à emancipação, ou seja, a “desbarbarizar” de modo a humanizar, depende de que a ação educativa seja capaz de conjugar forma e conteúdo visando a promover a autonomia do pensamento, tornando os alunos sujeitos ativos de sua própria vida e história. Em Walter Benjamin, entendemos que a autonomia do pensamento é imprescindível inclusive para reconhecer o “estado de exceção” em que vivemos como normalidade, e contra o qual se deve opor um verdadeiro “estado de exceção”.

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no

século XX "ainda" sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável (BENJAMIN, 1974, p. 697).

No trecho, reconhece-se a necessidade de se “construir um conceito de história” capaz de conter e traduzir as contradições do processo histórico, desvelando o “véu” do progresso cujo caráter positivo encobre a dialética. Se, com Adorno, reconhecermos que a tarefa primordial da educação é impedir que Auschwitz se repita¹⁶, portanto que a barbárie vigore e impere sobre a humanidade, é evidente que as ocupações secundaristas buscaram denunciar esse estado de exceção sob o qual vivemos, ou seja, que a barbárie já é a realidade. Se o processo nasce de um “limite”, como já vimos, a mobilização expõe esse limite, desencantando a naturalização de seu aspecto normativo. De um estado de exceção propôs-se dialeticamente outro estado de exceção ou uma alternativa, que é a escola ocupada e gerida pelos alunos.

Vale refletir, como contraponto, que o próprio fascismo em sua operacionalidade política também mobiliza os limites sociais. É a partir do mal-estar social, da indignação captada e dos limites e contradições da própria democracia representativa que ele emerge como força política. Nesse sentido, o desejo de transformação revolucionária é também mobilizado pelo fascismo em seu projeto de poder. É nesse limite, que contém, em um só tempo, a dominação e o potencial de libertação, onde se traça a “linha tênue” entre civilização e barbárie. Tênué porque invisível à crítica paralisada (MARCUSE, 1982) e porque a dialética, como processo de esclarecimento, não se realiza: a civilização surge da barbárie, e esta, novamente, da civilização, ou seja, ao contrário do “espírito absoluto” da dialética utópica hegeliana, nunca alcança a síntese. Em seu lugar temos o entrelaçamento entre civilização e barbárie ou progresso se alimentando da destruição. Nisso também, o limite do mal-estar só existe e toma forma no instante em que, por qualquer razão, é reconhecido ou mobilizado como força social e política, seja para qual fim for.

¹⁶ “Marx, em sua famosa carta a Kugelmann, preveniu contra a iminente recaída na barbárie, que já então deveria ser visível. Nada poderia expressar melhor a afinidade eletiva entre conservadorismo e revolução. Esta já apareceu aos olhos de Marx como a última 'ratio' para evitar o colapso por ele prognosticado. Mas esse medo que, por certo, não foi o menos importante dos motivos de Marx está ultrapassado. A recaída já se produziu. Esperá-la para o futuro, depois de Auschwitz e Hiroshima, faz parte do pobre consolo de que ainda é possível esperar algo pior. A humanidade que pratica o mal e o suporta resignadamente ratifica desse modo o pior” (ADORNO, 1969, p. 4).

A insurgência secundarista, no entanto, volta-se contra a banalidade de um discurso fechado, e de uma precariedade normalizada e mantida pela violência, pois fruto dessa mesma lógica de violência, e cuja brutalidade dói ainda mais na “alma” que na “pele”, no “corpo”. A experiência de ocupação se, de um lado, parece ter contribuído para o amadurecimento dos jovens, ampliando a compreensão da realidade por eles vivida e, portanto, fornecendo mais recursos à superação da minoridade, no sentido em que Adorno a esta confere – quando afirma haver “inúmeros adultos que no fundo apenas representam um ser adulto que nunca conseguiram ser totalmente” (1995, p. 179) –, de outro lado, essa luta contra o poder repressivo, e contra aqueles sempre dispostos a defendê-lo, também desmantela o espírito dos estudantes, como relata a ex-secundarista Letícia (escola no revelada):

A cada bomba, a cada palavrão, a cada bala de borracha, a cada olhar tomado pelo ódio, a cada empurrão, a cada prova forjada pela polícia para prender um estudante... Doía, doía mais na alma do que na pele, no corpo. Não mata, mas é quase fatal. É fatal a dor que sentimos ao saber que somos tachados pela maioria das pessoas como vândalos, baderneiros, desocupados, vagabundos... Não somos nada disso, estamos lutando por algo que desde sempre nos foi negado, que é uma educação pública de qualidade. Enquanto educação for um privilégio, ocupar é direito nosso (PRIMAVERA..., 2016) [00’03’’ a 0’45’’].

Letícia demonstra ter uma percepção bastante sofisticada da experiência, e da descrição da dor, da provação de ser ferido no corpo e alma; ela conclui reafirmando o direito à educação de qualidade, que se desdobra no direito a ocupar enquanto a qualidade da educação não for fornecida. Ou seja, Letícia descreve novamente a resistência assumida pelos estudantes contra a banalidade da educação precarizada.

Para o ex-secundarista Andrei (escola não revelada), antes de sofrer a repressão ela não passava de uma ideia que de repente se torna bastante concreta a partir da primeira manifestação que os secundaristas levam às ruas em São Paulo:

A primeira vez que você sofre repressão, tipo no ato, muda tudo. Porque até aquele ponto você não tem consciência de como é, sabe? É uma ideia, mas depois que você sofre vira fato (PRIMAVERA..., 2016) [4’59’’ a 5’11’’].

A gente tomou spray de pimenta, muito spray de pimenta, a gente apanhou de cacete também e foram 107 detidos (PRIMAVERA..., 2016) [5'19'' a 5'26''].

O cenário de contínua pressão e coação policiais foi testemunhado e denunciado inclusive pela defensoria pública, como é o caso da defensora Mara Renata Ferreira, que acompanhou o início da ocupação da E. E. Fernão dias, durante os primeiros dias e qualificou como abusiva a conduta policial:

Eu tive presente na Fernão Dias por três dias consecutivos, logo no começo da ocupação. E o que eu vi ali foi um abuso. O tempo todo a gente notava, assim, uma postura de acirramento dos ânimos por parte da polícia. A todo momento a gente ouvia ali uma intenção de responsabilizar [DIÁRIOS..., 2017] [2'25'' - 2'43''].

A defensora pública Daniela Skromov, por sua vez, relata como a sociedade não está preparada para a manifestação pública e o Estado, junto a seu aparato repressivo não respeita o direito à manifestação:

Todo direito de manifestação implica causar algum incômodo. Não existe direito de manifestação sem incômodo. Atrapalhar o trânsito, faz parte. O Estado só estaria legitimado a dispersar uma manifestação, quando ela for majoritariamente violenta. Nem quando tem algumas pessoas ali, pontualmente, quebrando vidraça, o que o Estado tem que fazer é conter individualmente essas pessoas. O fato de ter alguma depredação por parte de alguns manifestantes não autoriza o Estado a dispersar toda a manifestação porque aliás ele tem o dever de garantir o direito de manifestação pacífica das outras pessoas [DIÁRIOS..., 2017] [05'34'' a 6'18''].

Um dos relatos mais enfáticos, no entanto, quanto aos efeitos perniciosos da repressão sobre os estudantes, foi de Ana Spreizner Baumgaertel, então estudante da UTFPR. A onda de ocupações secundarista se estendeu de 2015 a 2016, quando as universidades começaram a aderir à mobilização chegando a 229 universidades ocupadas. Embora o enfoque desta dissertação seja o discurso secundarista, o relato da ex-universitária foi incluído em um dos documentários, *Primavera Secundarista* (PRIMAVERA..., 2017) e traz uma riqueza expressiva e interpretativa que contribui para as reflexões aqui propostas. Além de reproduzir muitos dos sentimentos dos secundaristas, como o nervosismo pré-ocupação ante o movimento, a repressão que se revela para os estudantes a partir da ação, assim como a vontade de luta mesmo diante do pior cenário e o a importância de implementar o projeto de solidariedade ali elaborado,

inclusive para suportar as pressões externas. O relato é rico também porque explicita os danos psicológicos, portanto, o problema da saúde mental dos jovens, prejudicada pela repressão e coação diárias, assim como os perigos e riscos de confrontar o poder diretamente:

Começamos a nos articular com pessoas interessadas a fazer com que a UTFPR entrasse para esse rol de movimentos. Porque tínhamos consciência da importância de participar de um movimento que foi considerado o maior movimento estudantil do mundo. Porque não teve um país, hoje, que se tem notícia que teve tantas escolas ou universidades ocupadas contra uma medida governamental como nós tivemos no Brasil em 2016.

Bom, a partir disso, articulações, programação, a gente conseguiu se auto-organizar muito bem. A gente já tinha planejado quais seriam os primeiros passos da ocupação. Foi um projeto coletivo muito interessante, cheio de nervosismo, porque a gente não sabia se ia dar certo ou não. A gente sabia que poderia receber muita repressão. A maioria das pessoas tinha medo de realmente efetivar a ocupação, principalmente do campus inteiro aqui, central. E não deu outra. A violência que nós sofremos foi muito maior que a expectativa. A gente sabia, a gente sabia que ia sofrer muita retaliação, perseguição e que muitas pessoas iam ser contrárias a isso. Mas o que a gente passou na UTFPR tem consequências até hoje no nosso psicológico, no nosso físico, no nosso emocional.

Vinte e quatro horas por dia nós tínhamos que andar de balaclava, ou seja, com nossos rostos tampados, devido ao fato da tamanha perseguição que estava existindo. Tinha pessoas que ofereciam, por exemplo, dinheiro e bombons como outros tipos de recompensa por fotos de ocupantes aqui dentro, né. E eu fui uma dessas pessoas. Então, eu fiquei extremamente... você acaba ficando com seu psicológico muito abalado, né? E a gente tinha 24 horas por dia, ataque. De manhã já havia o movimento desocupa, durante a tarde também. A gente só conseguiu realmente sobreviver devido à solidariedade, que inclusive foi um dos nossos projetos principais. Eu acho que de todas as ocupações, que é realmente construir algo que seja solidário, né, justo e igualitário (PRIMAVERA..., 2017) [10'13'' – 12'21''].

Ana Spreizner mostra como no caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) a opressão e coação foram brutais, deixando marcas insanáveis nos estudantes. Esse relato põe em perspectiva também o recrudescimento da polícia quando os estudantes se tornam maiores de idade. Ainda que a polícia tenha reprimido as ocupações secundaristas, o que por si só não é apenas inconstitucional como também afronta os dispositivos de proteção presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA), e é simplesmente imoral, o fato de serem menores de idade, e de que na maioria das escolas havia presença ostensiva de mães e pais colaborando com o movimento, fez com que os secundaristas conseguissem resistir por mais tempo às reintegrações escolares e mantivessem, ao menos por um tempo, relativo controle sobre a repressão explícita das entidades policiais ao menos dentro das ocupações – quando se manifestavam nas ruas, tornavam-se mais expostos e sofriam maior repressão. Era esse, inclusive, um dos principais impasses táticos dos governos de Estado: até que ponto oprimir diretamente os secundaristas sem que isso se voltasse contra o poder instituído. Assim, usaram de outras estratégias de desmoralização e desmobilização, como o uso dos oligopólios mediáticos “chapa branca” para a deslegitimação do movimento, e mesmo o uso de canais oficiais para fazer declarações que criminalizavam o movimento, como o fez, por exemplo, Beto Richa, no Paraná, em discurso e notas públicas.

Ana, em outro trecho do mesmo relato, explicita a questão primordial da manutenção da saúde mental dos jovens. Mesmo reconhecendo o peso traumático do cerco montado até a reintegração da universidade, ela ainda alimenta esperança de transformação pela ação política e não vê outro caminho senão ocupar. Além disso, integra as lutas da classe trabalhadora com a dos estudantes, reconhecendo uma contiguidade nessas lutas. Afirma, inclusive, o “estado de exceção” em que se insere:

O pós, no sentido do que fazer agora, infelizmente me dá vontade chorar. Mas eu identifico que tem que haver esperança, independente da gente ter perdido principalmente a nossa pauta que foi a PEC 55¹⁷, a gente tem aí agora outras lutas, como a reforma da previdência, a reforma trabalhista, né? Sobre a juventude e o movimento estudantil como um todo. Ele não pode deixar ser desarticulado dessa forma, ele tem que resistir e criar espaços cada vez mais democráticos de amplo debate e empoderamento. E principalmente, cuidar da sanidade mental, porque sem sanidade mental, não existe possibilidade de luta. A gente tem que continuar ocupando e resistindo. A gente tem que continuar encontrando maneiras de enfrentar o Estado. Porque o Estado, não importa se ele diz que tá sendo democrático, ele não tá sendo. Nós passamos por um golpe e estamos agora passando por um estado de exceção onde a violência às pessoas que lutam está cada vez maior. Somos criminalizados nas ruas, somos criminalizados nas leis, e o judiciário também é falacioso e também nos recrimina. Então, se nós

¹⁷ PEC 55 ou PEC 241. A Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos alterou a Constituição brasileira de 1988 para promulgar o Novo Regime Fiscal. Limita o crescimento das despesas do governo, entre elas, educação, por 20 anos, atingindo os três poderes, além do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

não podemos ocupar uma rua contra uma medida ou ocupar uma universidade pública, que é nossa, o que que nós iremos fazer? A gente tem que pensar nisso. Cadê a nossa democracia? E pra ela existir o povo precisa participar. E a gente não pode desistir de querer ter uma democracia e ter voz. [DIÁRIOS..., 2017, grifo nosso] [19'49'' - 21'21'']

Há aí, ao mesmo tempo uma profunda desconfiança nas instituições da democracia representativa, e uma fé no poder de transformação das ações políticas diretas, entre elas o direito à ocupação e a desobediência civil no contexto do que considera ser um estado de exceção. Essa ambivalência entre cuidar de si, mas lançar-se à luta mesmo diante da provável aniquilação é algo marcante em muitos dos relatos já trazidos aqui, e neste, especificamente, toma contornos bastante nítidos. O discurso é heroico em certo sentido, não porque a ação é sobre-humana, mas por conta da ênfase dada à abnegação de si.

Freud (1942/2016, p. 363), na análise das tragédias gregas, descreve o herói como aquele cuja experiência não se realiza “sem dores, sofrimentos e graves temores, que quase anulam a fruição”. O ato heroico é, assim, marcado, desde a origem, pela disposição de renúncia ao princípio do prazer. Em certo sentido, o sacrifício do herói mitológico opera na dimensão simbólica o sacrifício individual inerente ao processo civilizatório. Não por acaso, a origem da práxis remonta ao instante primevo em que também “foi preciso agir contra o princípio do prazer a fim de conservar a própria existência” (ADORNO, 1969, p. 2), ou seja, quando o fazer deixou de apenas reproduzir as condições da vida, passando a criá-las e, portanto, conflitando com as condições até então existentes. A práxis, no entanto, profundamente marcada pelo trabalho, torna-se para o indivíduo o lugar da não-liberdade: “Práxis foi o reflexo das penúrias da vida: isto a desfigura ainda ali onde ela tenta abolir tais penúrias. Nessa medida, a arte é a crítica da práxis enquanto não-liberdade; extrai disso a sua verdade” (ADORNO, 1969, p. 2). A contradição inerente à práxis é sua fetichização, que aprisiona a humanidade exatamente naquilo que a pretendia libertar: “do fascínio que a práxis impõe aos homens não é possível escapar senão através da práxis, ela porém, ao mesmo tempo — apática, estreita, carente de espírito — contribui enquanto tal para reforçar esse fascínio” (ADORNO, 1969, p. 2). O ato heroico corresponde a um lançar-se ao desconhecido, inclusive de si, o que implica abdicar da estabilidade da identidade ancorada na tradição. No entanto, em sua fantasia

de indestrutibilidade narcísica, o herói tende também a se deixar fascinar pelo aspecto totalitário da práxis, reproduzindo a tradição que renega. Não se pode esquecer que é por desconhecer as próprias motivações inconscientes que Édipo assume o lugar do pai primordial que ele mesmo assassinou.

A questão da onipotência nos relatos analisados, de resistir a qualquer custo, do imperativo da vontade, produz uma experiência que opera entre o narcisismo e os limites de si. A ocupação, o comunitarismo e o exercício da alteridade geram o sentimento de que o outro é como eu, o que contém ao mesmo tempo uma verdade e uma mentira. A alteridade não é a diluição da diferença. Os estudantes em luta são como um, mas são também vários, inclusive aqueles secundaristas que decidiram ficar para fora do portão, contrários à ocupação, e cujos relatos não foram trazidos à tona nos documentários aqui analisados, senão como a oposição sempre sombria, o desconhecido sempre à distância, o “outro” que escapa (ADORNO, 1969).

O risco de não reconhecer a implacabilidade do poder do mundo organizado é o de retornar novamente à condição passiva que a Primavera Secundarista visou superar. O fato é que tanto o herói quanto seus sequazes “são encarnados” no indivíduo comum. Os secundaristas, organizaram a partir da privação e do limite o maior levante estudantil de que se tem conhecimento, em termos de número de instituições ocupadas. O risco, no entanto, é o de perder-se no romantismo que diante das condições impeditivas da sociedade pode transmutar em ressentimento. Da mesma forma que o *self made man* se recente diante do limite de seu projeto individual, os estudantes correm o risco de se ressentirem adiante daquilo que foi idealizado como projeto coletivo, ou seja, o potencial de mudança pode retornar rapidamente ao estado de impotência:

O ressentido é o “indivíduo” que conhece o limite de sua individualidade, o *self made man* que não aceita pertencer à comunidade dos homens, mas quer ser reconhecido por ela. Nesse sentido, o ressentimento funciona como solução de compromisso: mantém a integridade narcísica do herói e acusa o outro no projeto de soberania do eu. (...) A tragédia moderna problematiza o individualismo; ela se caracteriza por representar a solidão e o fracasso do herói frente ao destino, sua impossibilidade de realizar um projeto individual contra as forças – sociais ou “obscuras” (inconscientes?) – que o oprimem (KEHL, 2004, p. 137).

Adorno (1995) enfatiza a necessidade de se levar a sério a implacabilidade do mundo organizado se o objetivo é que a palavra “emancipação” seja mais que um artifício “meramente retórico”. Vale a pena transcrever os longos excertos a seguir:

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. (...) O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, p. 181-182).

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 1995, p. 185, grifo nosso).

Em certo sentido, entende-se aqui que a Primavera Secundarista surgiu desse processo de ressignificação da “impotência”, pois da constatação sobre a própria passividade diante do poder estabelecido criaram um levante que desafiou frontalmente este mesmo poder, usando de estratégias heterodoxas para a organização e ação políticas, algumas das quais foram sendo descobertas durante o processo, na dialética entre limites e possibilidades. Nesse sentido, os estudantes questionaram sua condição de passividade, o sentido de ser estudante já “capturado pelo esquema conceitual geral”, diluído na

banalidade e repetido *ad nauseam* discursiva e vivencialmente. É nesse desvio da norma, nesse questionamento do desde sempre dado, que o pensamento tem a chance de se tornar novamente o lugar-tenente da liberdade, e resistir à planificação conceitual do que é ser jovem e estudante frente às contradições sociais que produziram em primeiro lugar essa impotência. “Apesar disso, é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1993, p. 58).

O secundarista que decide ocupar vive o impasse de se doar ao ponto de poder aniquilar a si mesmo, mas por reconhecer que também sem essa luta já está desde já aniquilado, esvaziado de propósito e com o destino impedido, pela escassez de oportunidades na escola e para além dela. Por isso, a luta emerge também com a consciência de seu perigo, não apenas para enaltecer uma jornada heroica, quase sempre presente nos relatos, em especial ao ilustrar a luta estudantil, mas para produzir uma consciência real do que está em jogo. No relato do ex-secundarista paulistano Koka (escola não revelada), que ecoa o relato de Ana Spreizner (UTFPR), quanto à ambivalência presente entre a dor da repressão e a vontade de mudança, fica evidente a consciência do perigo, mas o medo, segundo Koka, já faz parte do normal de seu dia a dia. Na luta estudantil esse medo toma a forma novamente da vontade, da intenção e do imperativo da necessidade de transformação. Da impotência à potência:

Um tiro sem querer pode matar um estudante. A polícia entrando com dedo no gatilho. A gente toma enquadro da polícia militar com dedo no gatilho. É nisso que tá minha vida. Eu tenho consciência disso. Quando a polícia entra com a bala de borracha e aponta no meu rosto eu tenho a consciência de que eu posso tomar um tiro no olho e nunca mais enxergar. Quando a polícia me dá uma borrachada e eu protejo a minha cabeça, eu tenho consciência de que se aquela borrachada pegasse na minha cabeça eu poderia ficar paraplégico, eu poderia ter um traumatismo. Eu tenho consciência do perigo dessa luta. As nossas armas são o conhecimento, a argumentação, a esperança. As armas dele são de fogo, são de borracha, são de gás lacrimogênio. O secundarista entrou numa guerra sem arma, sem colete à prova de bala, sem escudo. Entrou numa guerra sangüinária, não só física, mas psicológica também. Sem ter muito conhecimento e buscando ele. Nos tornamos exemplo acho que por isso. (...) Em todas as escolas que estão sendo ocupadas, eu acho que elas olharam as escolas que foram ocupadas no estado de São Paulo e falaram “a gente também é desse jeito, a gente também tá nessa luta”. Na conjuntura atual, é se jogar, é acreditar. E evitar que seja como antes, porque se a gente parar agora não tem jeito. A menina falou pra mim: “Vocês não têm medo da polícia militar?”, eu

falei, “Mano, medo eu tenho. Medo eu tenho, quando eu tô de madrugada, quando eu tô andando, quando eu tomo um enquadro e não tem ninguém pra vê, aí eu tenho. Agora quando ele tá perante a mim e eu tô lutando pelo meu direito, aí é muito diferente... é muito diferente. Ele vem de uma maneira diferente, ele não me tratou do jeito que ele me trata no enquadro porque tinha a mídia, só que o olhar era o mesmo. O olhar de resposta que eu tinha também era o mesmo, eu não abaixei a cabeça, eu virei e falei “a gente não vai sair”, “então a gente vai tirar vocês”, “vocês não iam tirar a gente de qualquer jeito? Se eu dissesse ‘acabou tudo agora’, será que nenhum estudante, quando subisse a rua, não tivesse imprensa, não ia tomar enquadro? Ia ser esculachado por isso?”. E ele não soube me responder, não soube falar. Ele falou “eu comando essa ação, as outras eu não faço ideia”. Então, eu virei e falei “então tá errado esse comando, quem me garante, que acordo que é esse? Um acordo que fala que quer que eu saia da minha luta?”. “É que tá atingindo outros direitos”. Eu falei, “Num ato político, você luta não só pelo seu direito, mas pelo direito dos outros”. Eu aprendi a lutar pelo meu direito, pelo direito de quem precisa, e pelo direito de quem acha que não precisa (DIÁRIOS..., 2017) [6’19” - 8’53”].

Koka confronta o policial ao mostrar que não há um acordo real a ser feito, que a repressão ali será sempre unilateral. Enfatiza essa discrepância de intenções e de força pela comparação entre as armas do estudante e as do policial. Ainda afirma que luta até mesmo por “quem acha que não precisa”, denunciando uma necessidade de esclarecimento da sociedade como um todo. Evidente que se posicionar em lugar do outro mesmo quando este não o quer contém um teor de superioridade moral que pode ser questionado, e novamente aí o “outro” é inacessível. Ainda assim, o dia a dia das periferias das cidades que descreve por meio da violência do enquadro é marcante, revigora o argumento pela experiência real da vida sob repressão contínua. O que acusa como a consciência que muitos não possuem ele a adquiriu experimentando a violência da sociedade que pretende mudar. Nesse relato, de teor inclusive moral, fica evidente que definitivamente a “menoridade” não é algo restrito à faixa-etária, mas à capacidade de se autodeterminar como indivíduo em uma sociedade amplamente desigual e contraditória. Koka não se expressa pelos outros, mas compreende que quando luta, luta também pelos não esclarecidos.

Para lutar por quem não está esclarecido, no entanto, é preciso também buscar o esclarecimento e romper com preconceitos conceituais. No caso de Koka, ao menos este denota possuir consciência crítica forjada na reflexão sobre as contradições de sua própria vida. Em outros contextos, porém, como na lista de críticas e demandas produzidas pelos

secundaristas da E. E. Artur Saboia, há algumas contradições importantes que deveriam ser discutidas nas aulas de Filosofia que eles próprios demandam:

- Laboratórios e algumas salas fechadas que poderiam ser utilizadas.
 - Lutamos por essa escola, mas precisamos nos comprometer com o ensino.
- As aulas muito teóricas são cansativas, queremos aulas mais criativas, ativas, dinâmicas.
- As salas têm 60 alunos, são superlotadas, não suportam o debate e impedem o aprendizado.
- Gostaríamos de ter aulas de Filosofia, Sociologia, roda de conversa. (ESCOLAS..., 2015, grifo nosso) [13'30'' a 13'41'']

No documentário em que foi exibida a lista, infelizmente, não foi registrado o processo de discussão para a elaboração das críticas e demandas nela transcritas, de qualquer forma, a expressão aulas “muito teóricas” parece estar associada à ideia de aulas conteudistas, ou seja, centradas na transmissão de conteúdo, em que o professor é ativo e o aluno permanece como receptáculo passivo de informações. De outro lado, os secundaristas demandam aulas de Filosofia e Sociologia que, para bem ou para mal, se não se quer cair no romantismo de uma Filosofia despregada da tradição do pensamento, deve envolver algum grau de aprendizagem teórica. Se aulas “muito teóricas” os mantêm passivos; já Filosofia e Sociologia aparecem associados a rodas de conversa, ou seja, atividades que colocam os alunos como personagens ativos de seu processo de aprendizagem. É certamente desejável que os alunos assumam em tais atividades o exercício de se tornarem “filósofos”, no sentido tradicional de contemplação reflexiva acerca das condições da própria vida, mas dissociar esse exercício da tradição do pensamento seria um erro, que se traduz muito bem na questão da aversão à teoria discutida por Adorno, trazendo novamente uma referência a célebre citação de Marx, em *Teses para Feuerbach*, sobre o papel da Filosofia em transformar a realidade:

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado — tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. Que a teoria deva curvar-se a ela dissolve o conteúdo de verdade da mesma e condena a práxis ao delirante; é hora de enunciar isto como algo prático (ADORNO, 1969, p. 3).

Infere-se disso que o risco de associar a teoria ao enfadonho é reforçar a

fetichização da práxis, um fascínio insensato (pois irrefletido) por ela, e, portanto, seu esvaziamento conceitual. O problema da práxis, como demonstrou Adorno (1969), está imbricado com a questão do conhecimento. Se a juventude secundarista pretende mudar a realidade, não pode prescindir de uma interpretação rigorosa sobre as condições desta; se pretendem quebrar preconceitos, renovar conceitos, a teoria terá sempre o seu papel privilegiado, pois sem ela, resta a “práxis delirante”.

O problema do conteudismo, associado na verdade a limites e insuficiências da pedagogia tradicional, acaba absorvido no discurso como ônus da teoria. A questão aqui e que parece se aproximar do que esperam os secundaristas de sua vida escolar é uma pedagogia crítica que leve em consideração o contexto do aluno e sua capacidade de pensar e se posicionar criticamente enquanto aprende. Mesmo aí, teoria e informação são indissociáveis da construção da consciência crítica. O que seria desejável, nesse sentido, visando uma educação emancipadora, seria garantir que a educação seja capaz de evidenciar a relação dialética entre conhecimento e aprendizagem, em um processo capaz de integrar teoria e prática, e em que o conhecimento englobaria as ações do professor e do próprio aluno, conjugados pelo conhecimento científico historicamente produzido e acumulado (GASPARIN, 2002).

Como discutido, neste e no capítulo anterior, os secundaristas são também fruto das contradições de seu meio e de seu tempo e, enquanto tentam destruir preconceitos, inconscientemente acabam reproduzindo também outros tantos preconceitos enraizados na própria linguagem, como a aversão à teoria. De qualquer forma, a demanda por participação ativa na construção do conhecimento é não só desejável, mas necessária, pois diretamente ligada à superação da posição passiva que os secundaristas buscaram contestar durante a Primavera Secundarista. Intuitivamente os secundaristas sabiam do que careciam, mas é no processo de ocupação que esse mal-estar vai tomando forma discursiva e que, por vezes, não encontra as palavras, conceitos precisos, e repete despercebidamente entendimentos inquestionados do senso comum. Reside nessa imprecisão, contudo, o próprio inacabamento do conhecimento e seu processo contínuo de elaboração, processo ainda mais privilegiado na juventude, quando os conceitos ainda não se fecharam completamente, quando os jovens ainda não foram totalmente moldados pelo esquematismo geral do mundo organizado e ainda anseiam por alternativas. Essa insuficiência e imprecisão conceituais apontam para a necessidade de refinamento teórico

e reflexivo; de outro lado, a demanda estudantil pela discussão, pelo filosofar, denotam a abertura para a discussão desses mesmos conceitos. Aí, onde reproduzem o senso comum, há pistas do que precisa ser mudado no pensamento para revigorar a práxis, que também nos estudantes gera progressivo encantamento à medida em que descobrem a própria força.

A despeito dessas contradições, o saldo da experiência da Primavera Secundarista é descrito pelos estudantes como sendo positivo, como se pôde constatar nos relatos contidos neste e no primeiro capítulo. São, em suma, relatos que apontam em sua grande maioria para um afloramento da consciência política, da solidariedade e do comunitarismo, da superação de preconceitos e de aprendizagens ancoradas na experiência que, segundo os próprios estudantes, em muito superam a aprendizagem sob o modelo tradicional da educação escolar pública. Os relatos demonstraram ainda uma abertura para a alteridade, o reconhecimento do outro (professora, faxineira e outros) antes invisível ou desvalorizado na rotina do sempre-igual, a valorização da educação e do ambiente escolar, e um processo de politização, permeado pelo afeto, como revitalização da experiência escolar. A memória, a transmissão de um legado e a luta coletiva marcadas pelo afeto são presentes no discurso dos secundaristas, como resume bem Alexandra Stergiou:

Amanhã eu posso não estar mais aqui, mas eu sempre vou me lembrar de tudo isso, é uma boa experiência. Lutar por algo que você ama, algo que é seu direito (ESCOLAS..., 2015) [16'47'' a 17'03'']].

Finalmente, a função revitalizadora da experiência se traduz de maneira muito curiosa na recomendação que Ana Flávia (E.E. Artur Saboia) faz ao então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, quando perguntada se deseja deixar um recado para ele:

Então, senhor governador, assim, eu acho que você devia passar um mês aqui com a gente, que tal? Que que cê acha? Essa sua ideia de reorganização é um regresso na educação, como eu havia dito, e se você acha que isso vai melhorar a sua vida, meu, você é um babaca. (ESCOLAS..., 2015) [18'57 – 19'16'']

A experiência real da ocupação foi tão transformadora para Ana Flávia que ela decide recomendar essa experiência ao governador, como possibilidade de mudá-lo também. Define o “babaca” como aquele que “acha” que vai ser bom para ele quando não vai, ou seja, alguém certamente iludido, não esclarecido. A recomendação oscila entre a

ironia fina e a ingenuidade, o que parece ilustrar bem a ambivalência da juventude e seu potencial de transformação da realidade. É incrível, ainda assim, mesmo que proposto apenas alegoricamente, o convite para que exatamente aquele que os estudantes identificam como o “inimigo”, preposto do sistema opressor, passe um mês ocupando com eles. Nessa tentativa de acesso ao oponente pela linguagem, pela ironia, na aceitação de sua humanidade mesmo quando é nefasto com os estudantes, com suas medidas autoritárias, reside a força construtiva do movimento. A esperança de que o outro mude, o convite para a transformação, é a abertura que a juventude traz ao mundo organizado e seu esquematismo duro. Contém a lógica de que se eles podem mudar, todos podem e o mundo pode. Não deixa de ser uma verdade, mas uma verdade que deve ser amadurecida também e contraposta aos obstáculos à transformação real do mundo em que a experiência se perdeu:

As maluquices de Don Quixote são tentativas de compensar **o outro que escapa**; em linguagem psiquiátrica, fenômenos de restituição. O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. **Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada** e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento” (ADORNO, 1969, p. 1, grifo nosso).

A alegoria de Don Quixote é valiosa para permear as contradições acerca da transformação do mundo. No romance, Quixote perde o eixo por ler em excesso romances de cavalaria. É como se o romantismo ali contido o levasse ao delírio, o levasse a crer ser ele mesmo um cavaleiro. No entanto, a alegoria quixotesca não representa apenas o delírio, no seu sentido meramente negativo ou patológico. Don Quixote e Sancho Pança representam também, como dupla indissociável, a dialética entre o real e o ficcional. Quixote precisa tanto de Pança para salvá-lo de gigantes imaginários, quanto Pança precisa de Quixote para revigorar a opacidade de sua vida mediocrementemente pragmática. Nas tantas vezes que Pança resgata Quixote, está também salvando a si mesmo. Nessa alegoria que Adorno utiliza, pode estar contida também a elaboração da jornada do herói. De manter um pé na utopia e outro nos fatos, de que somos e não somos heróis. O risco de não reconhecer os limites de si é, enfim, a autoaniquilação e o retorno à impotência. A renegação da luta política, o ressentimento. Uma dentre as questões que serão tratadas conclusivamente a seguir.

7 Considerações Finais

Esta pesquisa identificou nos relatos analisados que, ao se referirem ao tema **organização das escolas ocupadas**, os secundaristas raramente se detiveram sobre o caráter procedimental de cada tarefa, de modo que o ato de organizar a escola é referido nos enunciados em que são também enaltecidos os objetivos e valores mais amplos do movimento de ocupação. Os estudantes citavam as comissões de organização quando buscavam ilustrar outros aspectos do movimento político, como o comunitarismo, o empenho de cada um, a alteridade, o cuidado e carinho com a escola etc., ou ainda, quando se referiam a necessidades impostas por pressões externas, como a repressão, as acusações (boatos) ou os estereótipos aos quais precisavam responder ou contrapor.

A organização das escolas ocupadas muitas vezes foi descrita também como prova de que os secundaristas não são ineptos, como contraposição ao estigma socialmente prevalente de serem as escolas públicas ambientes de violência e degeneração social, de onde nada de bom poderia sair. Essa prova, vale destacar, foi voltada ao mesmo tempo para a sociedade e para os próprios estudantes, muitos dos quais, até reconhecerem a dimensão e o alcance de seus atos e perceberem a escola funcionando sob sua gestão, desconfiavam da própria capacidade.

Comissões para a **divisão de camas**, por exemplo, tiveram que conscientizar os colegas sobre o fato de que ocupação não era uma farra, mas um ato político: conscientizar “a galera”, os casais etc. A **segurança**, por sua vez, não agia apenas para impedir a entrada de opositores e a grande imprensa, não se atinha apenas aos perigos externos, mas também aos desentendimentos internos, aos perigos que os secundaristas impunham a si mesmos e à ocupação quando desentendimentos se agravavam. A **mídia**, além da função central de comunicação dos consensos alcançados nas assembleias e a busca de expansão do movimento pela difusão de informação, foi descrita como reação necessária à desmoralização do movimento feita pela grande imprensa junto aos representantes de Estado. Como vimos, essa comissão apresentou sobreposição parcial com a segurança pela necessidade de controle da entrada de jornalistas, controle da saída de informações, registro e divulgação de abusos e tentativas de desmobilização e coação por parte das forças policiais.

A divisão das tarefas **segurança, faxina e cozinha**, serviram como momento privilegiado para se questionar padrões sociais consolidados. As mulheres nas ocupações relatam ter se posicionado nas assembleias questionando os preconceitos de seus colegas e garantindo a divisão isonômica das tarefas sem distinção de gênero. A importância disso foi destacada em diversos relatos femininos, de modo que as mulheres narraram com orgulho o fato de terem lutado por seus direitos frente aos estudantes homens. Finalmente, a comissão de **cultura** foi descrita como a garantidora de que as escolas mantivessem sua função educacional, porém alternativamente, com convidados voluntários trazendo aulas e debates concernentes à cidadania, à política e a questões de seu tempo e vida diária, tais como a desigualdade social, a precariedade na educação, o machismo, a luta feminista e por direitos LGBT; além de atividades artísticas, como aulas de teatro, oficinas de fanzine e estêncil, e ainda outras atividades voltadas à manutenção da saúde física e psíquica dos secundaristas, como aulas de yoga e meditação. Lembra-se que tudo isso variou de escola para escola, da mesma forma que o número de refeições e a qualidade da alimentação, em função da desigualdade entre elas; a variedade e frequência das atividades educacionais e de outra natureza promovidas variou bastante pela mesma razão.

Destacou-se, ainda, como o tema da organização da escola ocupada apareceu frequentemente integrado a discursos que procuravam enaltecer a capacidade dos estudantes como prova do valor e potencial do movimento político. O fato de a escola estar funcionando sob o comando dos estudantes foi quase sempre citado como expressão concreta de que são indivíduos capazes e de que o movimento é sólido e legítimo, em contraponto ao estigma de inaptidão e vagabundagem. Por meio da práxis, o movimento se tornou cada vez mais real para os estudantes: alimentando sua vontade de luta e resistência, como relatam.

Ao assumirem a organização da escola, relataram também ter aprendido a valorizar o trabalho das faxineiras, professores e outros funcionários, tornando-se mais empáticos ao sentirem-se “na pele” destes. No caso dos secundaristas paulistanos, especificamente, foi marcante ainda a contraposição feita por eles entre o projeto de “reorganização escolar”, do Governo do Estado de São Paulo, e a organização da escola sob a gestão dos alunos. De modo que a ação em si se tornou o discurso, rebatendo e desmistificando a suposta reorganização promovida pelo Estado, e denunciando, assim,

o aprofundamento do desmonte da educação pública empreendido por meio de uma medida autoritária, ou seja, sem diálogo algum com a sociedade.

Quanto à “**expressão da experiência de ocupação**” (para além da organização da escola) identificou-se relatos mais complexos e ambivalentes, reconhecendo com mais frequência ou descrevendo com maior intensidade as dificuldades envolvidas no ato de ocupar, com destaque para a repressão da polícia e da gestão escolar, as distorções midiáticas e a desinformação da sociedade que os estigmatiza e com isso também os oprime. Mesmo com mais contrastes e ressalvas, como o reconhecimento do aspecto traumático da repressão e coação policiais e do confronto com o Estado, assim como a frequente falta de apoio por parte da direção escolar e de muitos docentes, o saldo geral do movimento de ocupações foi, segundo os relatos analisados, mais positivo que negativo. A escola, antes esvaziada na rotina do sempre-igual, recuperou para os estudantes a dimensão da experiência à medida que passou a refletir a vida destes, seus anseios e ideias. Com o estímulo a uma multiplicidade de experiências e trocas, os elementos que conformam a realidade de suas vidas, suas angústias, valores e curiosidades, e que lhes pareciam ausentes ou rarefeitos no ambiente escolar, foram reinsertados na rotina da escola ocupada, revitalizando a relação com esta.

Os estudantes descrevem a experiência vivida como sendo responsável por seu engrandecimento pessoal, pelo afloramento da consciência política e a conquista de uma percepção ampliada e mais refinada de si e do outro. Muitos destacaram terem aprendido muito mais em meses de ocupações do que em anos de vida escolar regular. Descreveram aprendizagens ancoradas na experiência e na participação ativa que, segundo os próprios estudantes, em muito superam a aprendizagem sob o modelo tradicional da educação pública. Os relatos demonstraram ainda uma abertura para a alteridade, uma revalorização da educação e do ambiente escolar e um processo de politização permeado pelo afeto que revigorou neles a consciência cidadã. A memória, a transmissão de um legado e o potencial de mudança, permeado pela vontade de luta, pelo afeto, e pela abnegação de si (ou sacrifício do ego) em nome de um bem comum também apareceram com frequência nos relatos.

Estes são alguns dos aspectos que puderam ser analisados. Admite-se aqui os limites desta pesquisa. Sem dúvida, expandindo-a, ou seja, debruçando-se sobre todo o material audiovisual e as entrevistas deixadas pelos secundaristas muitas mais nuances e

contradições poderiam ser encontradas – e poderiam até mesmo pôr em xeque algumas tendências discursivas aqui detectadas –, permitindo conformar um retrato dos discursos da juventude cada vez mais amplo e complexo. Acredita-se, de qualquer forma, que esta pesquisa possa vir a contribuir para o entendimento do que os jovens têm trazido à tona no debate sobre educação pública e sobre seu papel na construção de um projeto de nação que os valorize e reconheça suas contribuições para esse intento. Além disso, buscou-se lançar luz sobre os processos de subjetivação presentes no discurso da juventude, ao relatarmos suas experiências. Espera-se com isso poder contribuir para enriquecer o entendimento sobre o que os jovens sentem e pensam de si mesmos e de sua realidade, revelando nuances e revalorizando o papel da juventude nos processos de transformação sociais.

Ao contrário certamente do que têm ocorrido no Brasil, trata-se de inserir os jovens nas decisões que afetam seu futuro, compreendendo que são também fonte de informação e experimentação e não apenas receptáculos de um mundo “pronto”. A participação da juventude não é apenas desejável, mas talvez o único caminho possível para a educação pública, de modo que tomem forma soluções viáveis e calcadas na realidade dos jovens. Mas, para tanto, é preciso superar a desqualificação feita da juventude pelos atores políticos, e aceitar que a participação dos jovens é necessária à consolidação da democracia.

No processo de realização desta pesquisa foram feitas algumas escolhas para que a análise não se desviasse muito dos relatos sobre a organização da escola e sobre a experiência vivida nas ocupações. Mas o que deixou de ser discutido sem dúvida aponta rumos para novas pesquisas e problematizações. As entidades estudantis não lideraram o movimento de ocupações, tampouco geriram as escolas ocupadas, neste fato¹⁸ se amparou a pesquisa. Ainda assim, os secundaristas parecem colocar demasiada ênfase nessa questão, ao ponto de passar a impressão de estarem tentando negar para si mesmos a importância das entidades estudantis, o que pode ser apontado como um preconceito.

¹⁸ Durante a Primavera Secundarista, a ex-presidente de UBES, Camila Lanes, relatou em diversas instâncias, inclusive no portal online da UBES, sobre as divergências entre os secundaristas e as entidades estudantis acerca do modelo de gestão e liderança. Afirmando, no entanto, que os princípios e objetivos da luta pela educação os uniam.

A estudante Vanessa da Silva, que participou do movimento secundarista e, ao contrário da tendência de renegação das entidades estudantis veio, após o movimento, a participar da União Municipal dos Secundaristas (UMES), associando-se pouco depois ao Juntos!, ligado ao PSOL, faz essa ressalva importante: “as organizações nos deram apoio, principalmente com a alimentação. É mais uma questão de saber lidar” (TERESE; SALDAÑA, 2016). Isso se evidenciou no relato de Oruê Brasileiro, enquanto mostra a dispensa de seu colégio preenchida de alimentos, e inicia a fala dizendo que “eles querem ajudar”, mas os estudantes se organizam por si mesmos. A edição do vídeo oculta quem é o “eles”. Não é possível afirmar com certeza, mas o trecho passa uma forte impressão de que ele havia sido perguntado sobre a contribuição das entidades estudantis para o movimento, e tenta evitar o assunto, reafirmando em vez disso, o protagonismo dos secundaristas de se organizarem por si mesmos. De outra parte, nenhum estudante mostrou desconforto ou resistência ao descrever o apoio de pais, mães e de voluntários. Apenas ao falar das entidades estudantis esse desconforto aparecia.

Vale lembrar que, no caso de São Paulo, por exemplo, em 2015, quando a E. E. Diadema foi ocupada (primeira escola ocupada em São Paulo) a União Brasileira dos Estudantes Secundarista (UBES) realizava seu congresso nacional em Brasília. A UBES e União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES) tentaram recuperar o terreno perdido, mas foram inicialmente rechaçados pelo movimento que reafirmava, a toda oportunidade, sua horizontalidade. Em uma das manifestações, inclusive, a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES) colocou seu carro de som na Av. Paulista sendo renegados pelos secundaristas ali mobilizados, sob gritos de “Sem liderança!”. No entanto, em contraste, um fato que mereceria problematização mais dedicada¹⁹ é que, em 2016, durante o segundo ciclo de ocupações em São Paulo, em denúncia à “máfia da merenda”, com diversas ETEC também ocupadas, houve a ocupação da Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), que durou três dias. Há evidências de que durante a ocupação, as entidades estudantis, inclusive a União Nacional dos Estudantes (UNE) estiveram presentes sem que fossem hostilizadas, ao contrário, tendo chegado a dirigir as negociações com a ALESP e a polícia. Ou seja, apesar da resistência, houve instâncias em que horizontalidade e movimento estudantil tradicional

¹⁹ Não coube fazê-la aqui pelo recorte do objeto e as fontes selecionadas para esse fim, que não esclareciam esse ponto, ao contrário, o obscureciam propositadamente. Esse tema aponta para uma possível pesquisa futura, com nova seleção de fontes e com a possibilidade de entrevista com estudantes e representantes das entidades estudantis citadas.

conviveram, lado a lado. Os frutos desse processo e dessa dicotomia ficaram ainda por ser explorados em pesquisa futura.

Quanto a isso questiona-se, conclusivamente, se uma relação menos conflitiva com as entidades estudantis pudesse ter fortalecido o movimento em vez de enfraquecê-lo ou desviá-lo de seu propósito. A desconfiança com as instituições da democracia formal é compreensível, e até mesmo sadia para a renovação das práticas políticas e para a manutenção da autonomia de gestão do movimento. No entanto, um ano depois das ocupações, já se sentiu a ressaca relativa à impermeabilidade do Estado às transformações ansiadas pelos estudantes. O governo do Estado de São Paulo esperou arrefecer o conflito e deu seguimento ao fechamento de escolas, mas com outra estratégia, de fazê-lo paulatinamente e sem a divulgação publicitária intentada no projeto de “reorganização escolar”. Além disso, apenas para ilustrar a estratégia utilizada pelo Estado, é transcrito excerto de autor que analisou os desdobramentos dos acontecimentos de 2015 e 2016 e a reforma do ensino médio.

(...) a reforma do ensino médio foi aprovada e investimentos em educação foram cortados. Enquanto aqueles que viam a educação como uma mercadoria começam a recolher os lucros, os secundaristas que participaram das ocupações tendo como lema “Educação não é Mercadoria” hoje sofrem com uma dupla onda reacionária: dentro e fora das escolas. (...) O avanço da elite financeira sobre a educação e sobre a rede pública era um dos principais temores dos jovens que se apossaram das escolas em outubro de 2016. A “Primavera Secundarista” é lembrada pelos estudantes como um sopro de esperança que passou pelos colégios. Agora, eles relatam viver um momento de nostalgia e letargia — consequências da opressão policial autorizada pela justiça e do trator governista que os atropelou no Congresso, impondo mudanças sem sequer abrir canal para o diálogo (BORGES, 2017).

Talvez o diálogo entre novas e velhas práticas possa contribuir para ampliar a capacidade de negociação e pressão sobre o Estado. Por isso também é tão simbólica a ocupação da ALESP, contexto em que os secundaristas parecem ter reconhecido a relevância do papel das entidades estudantis ao negociar com o poder instituído. É simbólica também quanto à necessidade de “ocupar o Estado”. Da mesma forma que a escola precisa recuperar sua relevância na vida dos estudantes, a “casa do povo” precisa retornar ao povo de alguma forma. A prepotência e o narcisismo dos deputados, reveladas naquele processo, são certamente mais danosos à sociedade que a onipotência e o narcisismo juvenis, ainda mais quando se viu que muitos destes deputados, de maneira

explicitamente raivosa, afirmavam abertamente ser aquela a casa deles próprios. A ocupação da ALESP é simbólica nesse sentido: o Estado está cada vez mais esvaziado do povo, cada vez menos em contato com as necessidades reais dos cidadãos.

Em especial agora, passados quase cinco anos do movimento de ocupações, em que nos vemos sob um governo com traços e discursos abertamente fascistas, e que forças milicianas ocupam o planalto, é importante ter consciência da dimensão da resistência do poder instituído, como alertou Adorno (1995) sobre os inúmeros obstáculos que se impõem ao processo de emancipação. Em muitas escolas foram deixadas heranças. Em muitas delas nem ao menos havia grêmios antes das ocupações; e agora propõem até mesmo outros formatos de agremiação não tradicional, como grêmios livres, sem chapa, em que todos podem participar, com assembleias abertas. Noutras escolas, no entanto, há estudantes que relatam maior controle sobre os corpos (fiscalização de uniformes) e fechamento de áreas que antes puderam acessar para a organização do movimento, como auditórios (BORGES, 2017). Em suma, se nas ocupações a ideia era também lançar luz sobre as exigências da emancipação, os estudantes veem hoje, em muitos casos, o processo contrário: a opressão penetrar cada vez mais a gestão escolar.

Apesar das derrotas institucionais e do desgaste produzido pela opressão, persiste ainda um sentimento de que algo foi deixado, como relata a ex-secundarista Ana Júlia Ribeiro, que acredita que sementes foram plantadas nos estudantes e trarão frutos mais adiante. Ela ainda reabre o campo de possibilidades para ações futuras: “agora teremos que pensar em novos formatos de luta, esse é o grande desafio” (BORGES, 2017). Com certeza, um dos grandes valores deixados pela Primavera Secundarista é a abertura contínua para a renovação das práticas políticas, como processo vivo, em um contínuo vir a ser que revela a si mesmo na ação. Essa falta de apego a modelos rígidos contém a esperança para renovação e ressignificação da práxis desgastada.

Para isso, no entanto, é preciso considerar que, como afirmou-se no capítulo 2, a alteridade não é a diluição da diferença. É claro que para manter as ocupações foi preciso conter a entrada dos opositores diretos; do ponto de vista tático isso é compreensível. No entanto, a tentativa de mistificar ou apagar as diferenças pode se voltar contra os estudantes e reproduzir as práticas reducionistas da grande imprensa que eles mesmo criticam. Sendo todos jovens, portanto, se os conceitos ainda não estão totalmente enrijecidos, é importante não mistificar logo de início a oposição de outros jovens. Talvez

resida na valorização do dissenso, quando ainda é possível embate sem necessariamente desqualificar o opositor, um dos caminhos para a revitalização da democracia, que exige o exercício de uma cultura democrática para a qual os jovens podem contribuir sobremaneira com suas práticas heterodoxas.

Finalmente, retomando a metáfora expressa na obra de Cervantes. Trata-se de ter cautela, permitindo que se expresse a dialética entre Quixote e Sancho, ou seja, usar da abertura do pensamento para desencantar a racionalidade de um mundo apático, mas manter os pés no chão para não retornar ao sentimento de impotência que gera ressentimento e nostalgia letárgica. O cuidado com a saúde mental dos estudantes e o reconhecimento dos limites e da violência impostos pelo poder são tão importantes para eles como indivíduos quanto para a visão de política que carregarão para a vida adulta. É preciso reconhecer os gigantes a serem enfrentados, e que se escondem sob a carapaça da racionalidade produtiva, mas cuidar para não se arrebentar à toa contra os moinhos, na ilusão de estar vencendo um poder que sempre encontra suas formas de renovação e perpetuação, mesmo quando, ou melhor, principalmente quando, diretamente afrontado.

8 BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 5-6, 1997.

ADORNO, Theodor W. **Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1966.

_____. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. 1969. **Versão digitalizada**. Disponível em <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/adorno_notas_marginais.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

_____. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Schriften**, org. par R. Tiedemann und H. Schweppenhauser, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, vol. I: Abhandlungen, 1974.

BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária**. São Paulo: Conrad, 2001.

BORGES, Helena. **Com “Escola Sem Partido” e Reforma do Ensino Médio, estudantes vivem “Ressaca” um ano após ocupações**. Publicado em: 31 out. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/31/com-escola-sem-partido-e-reforma-do-ensino-medio-estudantes-vivem-ressaca-um-ano-apos-ocupacoes/>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CAMASMIE, Junqueira Mariana; BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. **O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil**. Rio de Janeiro, 2018. 113p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE SORDI, Denise N.; MORAIS, Sérgio Paulo. Os estudantes ainda estão famintos!: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. In: **Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**. Vol. 1, no. 2, abr-jun 2016. Quito, 2016.

DIÁRIOS da Ocupação - A Luta dos Secundaristas. Retrato Narrativas. Youtube. Publicado em: 9 nov. 2017. Documentário. 10'15''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W0bg0xXLF8U>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ELOY, Denise. **As ocupações estudantis e a gestão democrática no Ensino Médio.** São Paulo: 17 jan. 2019. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1650/as-ocupacoes-estudantis-e-a-gestao-democratica-no-ensino-medio>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ESCOLAS Ocupadas - A verdadeira reorganização. Jimmy Bro. Youtube. Publicado em: 13 dez. 2015. Documentário, 22'05''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UxpwFW62i7M&t=484s>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FELIZARDO, Celso. **Rotina em ocupação é marcada por divisão de tarefas e oficinas.** Londrina: 26 out. 2016. Disponível em <<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/rotina-em-ocupacao-e-marcada-por-divisao-de-tarefas-e-oficinas-961659.html>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

FREUD, S. (1942). Personagens psicopáticos no teatro. *In: Obras completas: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros textos* (P. C. de Souza, trad., Vol.6, pp. 361-370). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2016.

_____. (1921). Psicologia das massas e análise do ego. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 89-179.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIOVINAZZO JR., Carlos Antônio. Os jovens, o Ensino Médio e a vida que os estudantes não encontram na escola. *In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,* Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.49-87, 2015/2016.

GIROUX, Henri. Escola Crítica e política cultural. 2 ed. São Paulo: autores associados. Editora Cortez, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **La formazione dell'uomo.** 2. ed. Roma: Riuniti, 1974.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos.** 5 ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1991.

IULIANELLI, Jorge e FRAGA, Paulo Cesar. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *In: Revista Fevereiro*, São Paulo, v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>> Acesso em: 1 jan. 2019

JORNALISTAS LIVRES. **A escola pública que sonhamos juntxs**. Publicado em 22 fev. de 2016. Jornalistas Livres. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/a-escola-publica-que-sonhamos-juntxs/>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE. 1997. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6 (número especial).

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LUTE como uma menina. Lute como uma menina! Youtube. Publicado em: 9 nov. 2016. Documentário, 76'17". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. Una apreciación: el movimiento en una nueva era de represión. **Deslinde – Cuadernos de Cultura Política Universitaria**. Ciudad de Mexico, n. 5, 1972, versão digitalizada.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Karl Marx, Friedrich Engels; tradução: Rubens Enderle, Nélis Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MEI, Danielle Scheffelmeier. SILVA, João Paulo de Souza da. Para nunca esquecer: os massacres de 30 de agosto e de 29 de abril. *In: SANTOS, Joana Ribeiro dos. ROSA, Rebeca Brandão. Ativismo, movimentos sociais e educação*. Rio de Janeiro, Dicio Brasil: 2017.

_____. O que aprendemos das ocupações das escolas em 2015 e 2016? *In: EDUCERE?* Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. EDUCERE? Congresso Nacional de Educação 2017a. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017a. p. 12973-12986.

MELLO, João. **Alunos dizem que invasores vandalizaram escola em Osasco.** Publicado em: 01 dez. 2015. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/educacao/alunos-dizem-que-invasores-vandalizaram-escola-em-osasco/>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

OLIVEIRA, SEMAYAT S. “Minha única arma é a caneta”: diz Marcela Nogueira, estudante em luta. Publicado em: 6 dez. de 2015. *In: Nós, mulheres da periferia.* Disponível em: <<http://nosmulheresdaperiferia.com.br/noticias/minha-unica-arma-e-a-caneta-diz-marcela-nogueira-estudante-em-luta/>>. Acesso em 1 fev. 2019.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**; tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PRIMAVERA Secundarista. Maíra Kaline Januário Cabral. Youtube. Publicado em: 6 jul. 2017. Documentário, 22’39’’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TbNqoky5HVY&t=36s>>. Acesso em: 5 fev. 2020

PRIMAVERA Secundarista – MNM 2016 2oC. Móbile na Metrópole. Youtube. Publicado em: 3 nov. 2016. Documentário, 8’39’’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jz_xaqkTRvo>. Acesso em: 5 de fev. 2020.

REPÚBLICA do caos – CWB contra Temer. Em Curta. Youtube. Publicado em: 28 de jun. 2017. Documentário, 22’43’’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dZA6qSUwTYg&t=551s>>. Acesso em: 5 de fev. 2020.

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. *In: Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 93-110, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442017000200093&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar**. UFRGS: anais, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_ARQUIVO_FernandoTextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf> Acesso em 12 dez. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009.

STONE, P. J. A Perspective on Content Analysis, capítulo I. *In*: Stone, Dunphy, Smith, Ogilvie *et al.*, **The General Inquirer – a Computer Approach to Content Analysis**, MIT Press, Cambridge Mass., 1966, p. 3-19. Tradução de Sérgio Miceli. Reproduzido com permissão da editora.

TERESE; Gabriele; SALDAÑA, Paulo. **Fortalecidos após ocupações, secundaristas de SP renegam entidades estudantis**. Publicado em: 3 jul. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/07/1787761-fortalecidos-apos-ocupacoes-secundaristas-de-sp-renegam-entidades-estudantis.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

TOLENTINO, Rafael Xavier. **Perspectivas da Subjetivação da Racionalidade Neoliberal**. *In*: CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 25, 2017, pp. 1-296.

VENTURINI, Lilian. **9 são acusados no caso da máfia da merenda em SP. O que há contra eles**. Publicado em: 16 de jan de 2018 (atualizado em 17/01/2018). Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/01/16/9-s%C3%A3o-acusados-no-caso-da-m%C3%A1fia-da-merenda-em-SP.-O-que-h%C3%A1-contra-eles>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

WINTER on fire: ukraine's fight for freedom. Direção: Evgeny Afineevsky. Produção: Netflix. Duração: 102''. Ucrânia, EUA, Reino Unido, 2015.

ZIZEK, Slavoj. **O ano em que sonhamos perigosamente**. Trad. Rogério Bettoni. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

9 ANEXO 1 – Transcrição das fontes primárias selecionadas

VÍDEO 1. República do Caos – CWD contra Temer – 22'43'' - 28 jun. 2017.

Tempo Início e fim	Quem fala	Processos Verbais	Processos não verbais
0'01''	Introdução (imagens editadas, manifestações pelo Brasil. Algumas frases proferidas em coro manifestações distintas]	<p>- Cadê o MBL? [estudantes entoam como canção].</p> <p>- Não tem arrego, você tira a educação e eu tiro seu sossego. [estudantes entoam como grito de guerra]</p>	
1'53''	Depoimento de estudante ¹ do Colégio Estadual do Paraná em <i>off</i> sobre imagens da ocupação e manifestação na rua.	<p>O colégio foi ocupado no dia 6, mas acho que pra gente fazer uma análise tem que voltar mais ou menos uma semana, ou duas semanas antes, até.</p> <p>Que começou com o M. fazendo uma ligação e dizendo que tava na hora da gente parar de ficar, de deixar quieto e começar a exercer a força que a gente tinha, de começar a organizar um movimento.</p> <p>E aí, no início a gente começou a fazer umas assembleias, e juntar pessoas, e fazer umas panfletagens sobre a reforma, sobre a PEC. Nisso, a gente foi sempre chamando pro ato de quarta-feira, sempre chamando pro ato de quarta-feira.</p> <p>Aí teve aquele ato de quarta-feira que foi com... tinha muita gente dos CEPs. Acho que devia ter uns mil estudantes dos CEPs. A gente saiu daqui, passou na Tiradentes, conseguiu tirar eles do colégio pro ato e aí foi lá pra Santos Andrade.</p> <p>Aí depois disso, a gente falou... a gente viu o exemplo de São José [dos Pinhais], né, do Arnaldo [Colégio</p>	[repete enfaticamente]

2'50"		Estadual Arnaldo Jansen], e a gente falou: “cara, agora a gente não têm mais escolha, a gente vai ter que ocupar também, a gente tem que entrar nisso”.	
2'51"	[corte] Estudantes entoam “grito de guerra” ao microfone, e outros estudantes a sua volta repetem os dizeres.	<p>- Sou estudante! [em coro] - Mais uma vez! [rapaz ao microfone] - Sou estudante! [em coro] - Sou, sou estudante, eu sou! Eu quero estudar, mas o Temer não quer deixar! [rapaz ao microfone entoa e os demais estudantes em volta cantam juntos]</p>	[É possível ver expectadores, jovens e adultos, assistindo ao ato
3'05"			atentamente e em silêncio nas margens da
3'05"	Segue o depoimento do estudante ¹ do Colégio Estadual do Paraná <i>em off</i> sobre imagens da ocupação e manifestação na rua.	<p>E aí, a gente começou a dialogar com alguns movimentos, CWD contra Temer e tudo mais, e começamos a organizar isso.</p> <p>Aí, chegou na quinta-feira a gente... eu fui pra casa, arrumei todas as minhas coisas e vim pra cá. E aí, a gente chamou todo mundo para uma reunião, mais ou menos umas 10:30, na sala do grêmio; e acho que você até deve ter umas imagens disso, a gente organizando tudo na sala do Grêmio e pensando... pegamos as correntes e aonde e quem vai fechar o que, e quem vai junto com quem, e como é que a gente vai fazer.</p>	concentração].
3'46"	[corte para a manifestação] Em um palco, estudante que não aparece na imagem, entoa no microfone um “grito de guerra”. Os manifestantes aplaudem, gritam e entoam conjuntamente em apoio.	<p>Aí a gente entrou, e foi bem tranquilo até, a gente tava um pouco nervoso demais até, eu acho, pra situação. A gente entrou e conseguiu trancar tudo sossegado</p> <p>- A revolução se inicia na quebrada!</p>	

3'53''	[corte] Segue o depoimento do estudante1 do Colégio Estadual do Paraná.	Com certeza, foi extremamente cansativo. É difícil, né, a gente tava dormindo pouco e tudo mais, mas é uma coisa que você compreende com a luta, saca? A luta não vai ser fácil nunca. A gente cansa, e tudo mais,	
3'54''	Agora ele aparece filmado de frente, ombros e rosto aparentes. Sentado com os armários dos estudantes do colégio ao fundo.	mas é por uma coisa muito maior que o meu cansaço, que o meu bem-estar agora: que é tipo pelo futuro do país, pela educação, pelo serviço público.	
4'27''		Então, assim, a gente cansa, mas a gente nunca desanimou por causa desse cansaço, a gente sempre teve na cabeça que esse cansaço valeria a pena porque é uma luta muito maior.	
5'04''	[corte] Estudantes entoam “grito de guerra” na rua.	E, assim, a relação com o colégio mudou muito, cara. É muito diferente o colégio sendo gerido pelos estudantes. A questão do banheiro, não tem mais gênero pra banheiro. Os banheiros são todos unissex, parece que é a nossa casa agora, a gente gerindo isso parece que a gente criou laços muito mais intensos com esse lugar. E ninguém manda, não tem pessoas que mandam umas nas outras. E sempre se aconselhando e resolvendo, e isso tipo criou uma parada muito, muito forte, um laço muito forte, eu acho que as pessoas vão sair daqui muito unidas. Mesmo que essa ocupação acabe, quando eu sair daqui o movimento vai tá muito bem formado.	[afirma enfaticamente, como quem sente a intensidade do dito enquanto fala]
5'05''		- Autonomia, autogestão, é nós por nós defendendo a educação!	
5'19''	[corte]	- Fora Temer! [repetem em coro]	
5'20''	Segue o depoimento do estudante1 do Colégio	O problema dos partidos, pelo menos da esquerda hoje, não sei se isso vai	

6'04''	<p>Estadual do Paraná. Filmado de frente, ombros e rosto aparentes. Sentado com os armários dos estudantes do colégio ao fundo.</p>	<p>poder ficar, mas o problema da esquerda é que a galera se rachou... se rachou completamente. A direita, em si, é um bloco unificado, você vai ver os votos e os caras votaram extremamente junto em tudo, mas a esquerda é muito rachada, muito rachada.</p> <p>Então acho que sobra uma mensagem de que o movimento para dar certo tem que ser totalmente unificado. Todo mundo com a mesma pauta, lutando junto e sem... assim... se nós temos interesses um pouco diferentes a gente vai ajustar os rumos do movimento pra que nós dois consigamos ficar realizados com isso.</p>	
6'05''	<p>Discurso proferido por Mariana Gomiela do Colégio Estadual Arnaldo Jansen (São Carlos do Pinhal). Durante Assembleia APP, em 31 de outubro de 2016</p>	<p>[...] falar que eu estou muito envergonhada com os professores que a gente tem. Porque no ano passado [inaudível] greve inteira, na frente da ALEP [inaudível] eu apoiei vocês, eu ocupei a ALEP com todos vocês.</p> <p>Estão invadindo as escolas: MBL, comunidade, traficantes, professores invadindo as escolas agredindo estudantes. Que luta é essa que os professores estão do lado dos estudantes derrubando portão de colégios assim como aconteceu no [inaudível].</p>	
6'51''		<p>Desculpa, vocês que votaram pela suspensão da greve não representam nenhum estudante. Vivem falando de união de classe, de união de tudo, em momento nenhum se uniram aos estudantes nesse ano.</p>	
6'51''	<p>Discurso proferido por Ana Júlia na Assembleia Legislativa do Paraná em 26 de outubro de 2016.</p>	<p>Nós sabemos que nós estávamos preocupados sim. Vocês estão aqui representando o Estado e eu convido vocês a olhar a mão de vocês. A mão de vocês estão suja (sic) com o</p>	<p>[Após a afirmação sobre o “sangue nas mãos”, câmera</p>

7'25"		<p>sangue do Lucas. Não só do Lucas, como de todos os adolescentes estudantes que são vítimas disso. O sangue do Lucas está na mão de vocês!</p> <p>Eu peço desculpa, mas o ECA nos diz que a responsabilidade pelos nossos adolescentes, os nossos estudantes, é da sociedade, da família e do Estado. [após essa fala é ovacionada por estudantes presentes na ALEP].</p>	<p>filma deputado negativando com a cabeça, e dizendo “não, não”. É possível ouvir deputados protestando e estudantes apoiando a discursante [7'10" a 7'14"]</p>
7'26"	Corta para trechos dos dois discursos já proferidos por Ana Júlia e Mariana Gomiela.	[A. Gomiela] [...] queria falar que eu estou muito envergonhada com os professores que a gente tem	
7'35"		[A. Júlia] [...] a responsabilidade pelos nossos adolescentes, os nossos estudantes, é da sociedade, da família e do Estado	
7'36"			[Manifestante, homem de cerca de 40-50 anos se aproxima de Letícia e fala com ironia, mas sem violência aparente]
7'49"	Corta para manifestação pró-intervenção militar em Curitiba. Letícia Sabatella aparece em meio à manifestação sendo rechaçada por gritos de guerra, e mais diretamente por manifestantes que estão próximos a ela. A polícia faz a mediação evitando que ocorra alguma agressão física.	[manifestante] Letícia, Venezuela é exemplo de democracia, querida? Venezuela é exemplo de democracia, querida? [reitera a questão]	
7'56"		[manifestantes em coro] Vai pra Cuba! Vai pra Cuba! Vai pra Cuba! [repetidas vezes]	[após repetirem algumas vezes “Vai pra Cuba”, as vozes são lentificadas pela edição do vídeo, ficando graves e distorcidas [8'03"]
8'09	Letícia Sabatella comenta o ocorrido, sua voz aparece em <i>off</i> sobre as imagens da manifestação.	Quer dizer, infelizmente aconteceu isso, eu não provoquei isso. Não foi uma coisa que eu queria que acontecesse, não é que acho isso bom, acho isso bem ruim, mas acho ruim até muito pras pessoas que tão	enquanto aparece mais ao fundo um cartaz de apoio à intervenção militar erguido

8'33	Volta o áudio da manifestação, uma senhora manifestante, Sirlei, busca ofender	experimentando esse ódio todo contra alguém que elas nem conseguem olhar no olho e ver quem é e tentam transformar num objeto, assim, né.	por um dos manifestantes]
8'36"	Letícia chamando-a de comunista.	[manifestante] [inaudível] Comunista! Ah, Letícia Sabatella!	
8'39"	Corta para a mesma senhora, Sirlei, falando no microfone de um carro de som.	[Letícia responde] Isso não é democrático. [e filma a senhora] Eu cuspo na cara quantas vezes for necessário. Letícia Sabatella olhava e me filmava, o celular dela vai ao chão porque ela não tem o direito de me filmar. Gritaram lá atrás [1964] "Isso é golpe!" É os mesmos que tão gritando golpe. Quem é? É os vermelho. É os vermelho. É isso mesmo meu amigo, os vermelho filho da puta.	[Aparentement e responde a alguém que grita da rua em apoio].
9'10"		Meu nome é Sirlei, sou da República de Curitiba, eu defendo Sérgio Moro.	
9'11"	Corta para relato de estudante que foi atropelado por motorista não identificado no vídeo que não gostou do bloqueio provisório da rua.	Eu estava aqui no manifesto com os estudantes hoje em Curitiba. Eu faço parte da Segurança. Bem no momento que o ato tava chegando próximo à rua, a gente foi fechar, como de praxe, a gente sempre fecha as ruas, mas não foi nenhum tipo de algazarra, a gente ia fechar só enquanto o manifesto passava, logo que a gente ia passar ia liberar. E um carro não gostou, avançou em cima de mim, me atropelou, me jogou no chão e quebrou, fraturou os dois punhos. Nós estamos esperando, aguardando a chegada do Samu.	
9'43"			

9'44''	Corta para relato de estudante que foi preso e acusa a PMPR de violência injustificada e de forjar as acusações que lhe foram imputadas.	<p>O que aconteceu aquele dia foi que eu tava passando em frente a eles e falando que eu não acho correto na forma que são treinados, instruídos e, até então, nenhum quis dialogar comigo.</p> <p>Foi quando eu tava saindo em direção à marcha que três deles vieram e já me derrubaram falando que tava preso e aí quando me levaram no camburão ali no local mesmo me enforcaram dentro da viatura, falando que eu ia aprender a respeitar a polícia, me forjaram também uma depredação ao patrimônio público, falando que eu tinha amassado uma viatura e me acusaram de desacato e resistência. Que eu tive que pagar um salário mínimo na delegacia onde eu fiquei até às três horas da manhã. Se ali na frente das câmeras, num local no centro de Curitiba, eles fazem isso. Imagine diariamente o que eles não fazem nas nossas periferias, né?</p>	
11'00''			Ruídos de depredação.
11'01''	Corta para manifestação em frente à Gazeta do Povo. Manifestantes protestam e arremessam objetos contra as janelas da casa onde fica o jornal curitibano. Um texto é lido em <i>off</i> por diversas vozes [cada parágrafo uma ou um estudante distinto].	<p>Você, Gazeta, não tem o direito de pautar a sociedade de Curitiba e do Paraná.</p> <p>Um veículo de comunicação sério deveria ouvir as ruas, a sociedade, e transparecer em suas páginas a realidade.</p> <p>Não é o que você faz Gazeta, pois você só escuta as ruas do Batel, do Jardim Social, do Clube Curitibano.</p> <p>E isso acaba dividindo muito mais uma das cidades mais desiguais do mundo.</p> <p>Gazeta, você não ouve, não dialoga, você vomita.</p> <p>Defende quem paga anúncios e assinaturas. Quantos são esses? Trinta mil?</p>	Um manifestante escala a casa de dois andares, alcança uma das varandas e tenta arrombar a porta de acesso com algum objeto pesado, impossível de identificar pela distância.

11'40"		Nós somos milhões de curitibanos e paranaenses. E sua visão tosca e irônica dos nossos bairros não nos representa, nem nunca vai nos representar.	
11'41"	[fadeout, ruídos editados em loop]		*[edição repete e distorce a imagem e o som de Temer dizendo “escola” como recurso de ironia.
11'54"	Corta para discurso de Michel Temer	A escola* deve ser grande aliada de cada jovem na sua formação intelectual e social.	
12'03"	Corta para telejornal.	A professora de sociologia de uma escola pública de Curitiba no Paraná foi afastada após a repercussão de um vídeo em que alunos cantam uma paródia da música Baile de Favela. [alunos cantam e dançam em sala de aula] “Karl Marx estudou economia e também estudou sociologia, quer nos ensinar a luta de classes, pela ideologia, alienação e a mais valia”.	
12'29"	Professora demitida fala em <i>off</i> sobre as imagens dos alunos.	No primeiro ano tem que estudar os clássicos da sociologia, como Marx, Weber, Durkheim; e Marx é um dos clássicos, né? E buscando aproximação com a realidade do aluno a gente resolveu trabalhar a paródia. A Escola Sem Partido nada mais é do que a escola de um partido só. Quando a gente fala em uma Escola	

13'02"	Corta para imagem da professora que continua a fala.	Sem Partido a gente está dizendo que a escola terá apenas uma visão ideológica. Liberdade de expressão é uma coisa, a liberdade de expressão ela não anda junto com a liberdade de opressão. Ninguém tem liberdade de oprimir ninguém. E como a gente vive nesse processo de instabilidade, política, social e econômica, as pessoas confundem muito as coisas. O conhecimento ele amplia, ele abre a mente, o conhecimento ele liberta. E como nós vamos fazer com que a sociedade se liberte, que a humanidade ela se emancipe? Eu não sou a primeira professora que estou sendo reprimida, e não vou ser a última. Toda vez que a gente vive esse processo e alguém tenta trazer de forma diferente um conhecimento, fazendo com que o aluno pense sobre a realidade social da qual ele está inserido, a gente sente na pele os resquícios da ditadura.	
13'52"			
13'53"	<i>Fadeout</i> com vozes de manifestantes em coro indiscernível.		
14'00"	Abre para outra manifestação com coro de vozes agora discernível.	[coro] Panela vazia não é democracia!	O coro é acompanhado de uma bateria. Avançam em bloco compacto, com uma linha de frente com a faixa em que se lê
14'10"	Corta para outra manifestação, voz em <i>off</i>	O propósito precípua do CWB não é unificar. Seria uma presunção, uma prepotência. O propósito do CWB é de alguma forma contribuir para que haja uma convergência dos grupos de esquerda para lutar por um ponto em comum. No caso agora é o Fora Temer.	"CWB FORA TEMER".

15'44"		<p>Mas existe muita resistência. Bom, se nós temos um propósito de contribuir para criar esta convergência, nós vamos abrir mão desse ponto em comum e nos dividir mais ainda? Esta é uma questão muito importante.</p> <p>Porque o CWB conquistou este prestígio numa cidade ultraconservadora? Porque ele tá respeitando as pautas de todas as correntes de esquerda que existem na cidade.</p> <p>Se a gente for começar a pôr o dedo na ferida dos outros, querer tomar um certo protagonismo dentro das manifestações, nós vamos ser rechaçados.</p>	
15'45"	Corta para manifestação na rua em Curitiba	[manifestante em <i>off</i>] meu, olha lá!	
15'47"		[multidão de manifestantes em coro] Fora Temer! Fora Temer! Fora Temer!	
15'58"			
15'59"		<p>Nós temos que fazer essa análise profunda, para entender o passado e poder nos posicionar no presente de uma maneira que nos possibilite uma visão mais abrangente. Um horizonte mais aberto do que tá acontecendo. Mas ao mesmo tempo a gente tem que administrar essas contradições que existem entre os movimentos e as nossas próprias contradições.</p> <p>O CWB conseguiu construir mais de 20 manifestações numa cidade como Curitiba. Então, se nós não temos organização, se não é nós que vai pôr esse pessoal na rua, quem é que vai? Vamos relativizar então essas nossas</p>	

15'10"		críticas sem deixar de fazê-las. Vamos relativizar e vamos pegar os pontos em comum, as conexões e vamos procurar manter esse grupo unido. Justamente para que tenha uma força suficiente para fazer oposição ao que nós consideramos perverso com o país no momento.	
15'01"	Corte para marcha de estudantes em Curitiba. FIM		

VÍDEO 2. Escolas Ocupadas – a Verdadeira Reorganização - 22’06’’ – 13 dez. 2015

Tempo Início e fim	Quem fala	Processos Verbais	Processos não verbais
00’01’	Introdução: edição de imagens da escola ocupada e de manifestações.		[cartaz] Saboia escola de luta Alunos se reúnem de forma descontraída, Manifestação de rua. [cartaz] Escolas livres.
00’17’’			
00’18’’	Aparece um texto em letras brancas sobre fundo verde emoldurado, como que escrito a giz em uma lousa digital.	[texto da lousa digital] - Em 23/09/15 O governo do Estado de São Paulo anunciou a proposta de “reorganização escolar”. - Motivado por corte de verbas, na prática o governo fecharia centenas de escolas. Demitindo professores e superlotando (ainda mais) as salas restantes.	
01’22’’			
01’36’’	Ana Flávia, 17 anos.	Se realmente se concretizar essa reorganização é um retrocesso na educação inimaginável. Vai trazer prejuízo para a sociedade inteira porque vai refletir lá na frente.	
01’47’’			
01’47’’	Denise Maria Lizei Diretora escolar	Primeiro que eu não concordo nem como nome, né. Isso não é reorganização escolar é	

01'55"		desorganização escolar. Ele quer encher algumas escolas e esvaziar outras.	
01'55"	Daiane Santana, 16 anos.	Tô achando um absurdo porque eles não tão reorganizando nada, tão só bagunçando mais ainda. A gente praticamente vai ficar sem escola.	
02'01"			
02'01"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	A gente viu as manifestações, as coisas que tavam acontecendo. Ninguém entendia, porque a mídia fala que é só mudança de ciclos a reorganização. Não é só isso. Eles falam como se fosse algo bom e não é.	
02'14"			
02'15"	Victor Avelino, 17 anos.	Deveria ser chamada de imposição porque não foi conversada com os professores, nem com os pais, e muito menos com os alunos que vão ser os maiores afetados de tudo isso. Essa reorganização, na verdade, vai acabar piorando a vida de muita gente se for aprovada. Por isso que nós vamos à luta para tentar ver se pelo menos conseguimos conversar alguma coisa, porque tudo tá sendo imposto.	
02'36"			
02'37"	Benício Bisneto, 15 anos.	A própria educação, que já não é boa, vai piorar.	
02'43"			
02'44"	Victor Avelino, 17 anos. [cont.]	A precarização da educação brasileira não é novidade, na verdade tá enraizada. Então, as pessoas acham até normal a escola pública não ser de qualidade.	
02'51"			
02'52"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [Fala parte em Português, parte em Inglês].	Vim aqui quatro meses atrás. Vim aqui por causa da crise. Mas todos foram muito legais comigo. Eles realmente me acolheram. Me fizeram sentir que a escola é minha. Então, as pessoas que não são ricas não podem fazer	

03'22"		nada mais, isso é tudo que eles têm. Só um professor não pode ensinar todas as pessoas. Deixaram de lado as escolas públicas, como quem não dá a mínima. É tudo pelo dinheiro, e isso é tão triste, é tão triste.	
03'47"	Denise Maria Lizei [cont.] Diretora escolar	A primeira escola ocupada foi a Fernão Dias, né, dia 9. Então a gente já estava meio atento ao movimento, sabendo que o Saboia seria certamente uma das primeiras escolas da Sul1 a ser ocupadas. E que vai sofrer com esse processo que eles chamam de reorganização que na verdade é um processo de fechamento de uma escola de 70 anos.	
04'04"			
04'04"	Daiane Santana, 16 anos. [cont.]	A gente decidiu ocupar a partir do momento que chegou a notícia aqui na escola. A nossa escola se revoltou bastante. A gente decidiu, a gente conversou com os professores, a gente conversou com a diretora. A gente se informou muito bem sobre o que tava acontecendo.	
04'17"			
04'17"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	A gente começou a pesquisar, começamos a ir em manifestações. A gente foi atrás, a gente teve toda uma preparação. A gente conversou com as pessoas. E o pessoal falou: "Vamo, vamo lá! E aí, a gente tá aqui."	
04'30"			
04'30"	Victor Avelino, 17 anos. [cont.]	Mas no dia que a gente foi ocupar mesmo, houve muita repressão, principalmente por parte da diretoria da Escola.	
04'36"			
04'36"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [cont.]	Se você não está nessa situação, não consegue entender com clareza o que está acontecendo.	
04'40"			

04'40"	Benício Bisneto, 15 anos.	O pessoal tá desinformado, né? Acha que a gente é que tá prejudicando os outros. Nós estamos sendo prejudicados, todos mundo vai se prejudicar de alguma maneira. Mas não é pensando na gente, é pensando no próximo.	
04'50"			
04'51"	Victor Avelino, 17 anos. [cont.]	Eu acho que grande parte da repressão que a gente tá sofrendo nas ocupações é culpa da mídia. Porque a mídia literalmente tá contra a gente. O Estado literalmente está contra as ocupações. Sempre dizendo que as escolas estavam sendo invadidas e não ocupadas.	
05'04"			
05'05"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	A gente abre as portas das nossas escolas pra mídia, pra gente mostrar pro mundo o que é que tá acontecendo e eles reformulam o que a gente fala, distorcem tudo.	
05'14"			
05'15"	Denise Maria Lizei [cont.] Diretora escolar	O que tá na mídia é essa ideia de que “vamos separar os ciclos e tal”, então muita gente apoia. Ela só a vê a ponta do <i>iceberg</i> .	
05'23"			
05'23"	Daiane Santana, 16 anos. [cont.]	Tem alguns alunos que acham isso um absurdo, que perderam aula. Melhor perder algumas semanas de aulas do que perder a escola, acredito eu. E tem alguns pais que não concordam com isso, que acham um absurdo os alunos estarem fazendo uma ocupação, que a gente é um bando de vagabundo que não tem o que fazer.	
05'44"			
05'44"	Victor Avelino, 17 anos. [cont.]	[frase começada] dizendo que estavam invadindo escola, que estavam vandalizando. Que tava tendo arrastão na escola. E a	

7'19"	[fim da música e <i>fadeout</i> para imagem de Ana Flávia]		Imagens de atividades coletivas, cada um lavando seu prato.
7'20"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	Nesse tempo todo que eu estudo aqui é a primeira vez que eu vejo a Escola de verdade organizada, e a gente juntos e unidos.	[música de trilha] “até uma onda no mar pode fazer uma revolução. Chegou a hora, vamos sair e perceber, que o mundo pede por perdão e não vingança, e perder a esperança é deixar de ser. Quem só espera nunca alcança, uma mudança, um sonho, familiarismo”.
7'27"			
7'27"	Daiane Santana, 16 anos. [cont.]	A partir dessa ocupação a gente aprendeu que a gente sabe sim se organizar, que a gente sabe sim se virar sozinho. A gente divide a cozinha, a gente divide a segurança, a gente divide o mutirão de limpeza. Pessoal que pega doação, é tudo bem dividido, tudo bem organizado.	
7'44"			
7'44"	Victor Avelino, 17 anos. [cont.]	Aprender a agir em conjunto, em comunidade, porque literalmente antes da gente ocupar a gente já havia perguntado pra alguns alunos o que eles achavam de ocupar. E eles diziam que as pessoas não iam se unir, porque não querem ocupar, não querem estar disposição de fazer esse tipo de coisa. E depois da ocupação a gente aprendeu que realmente as pessoas realmente se importam.	
8'03"			
8'03"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [cont.]	Já faz um mês, e tem pessoas estão dormindo aqui, tem pessoas cozinhando para pessoas que elas nem conhecem. E eles fazem com gosto porque vai produzir uma mudança. Eu fiquei realmente impressionada de ver toda essa luta. Porque é uma luta. É muito legal ver tudo isso!	

8'22"		[texto na lousa digital]	
8'22" 9'07"	Novo texto aparece em letras brancas sobre fundo verde emoldurado, como que escrito a giz em uma lousa digital.	- Enquanto o Estado respondia com repressão violenta (nas ruas e nas escolas), apoiadores das ocupações colaboram de várias formas, doando alimentos, dando aulas, propondo debates, oficinas e apresentações. Levando conhecimento, arte e cultura.	
9'24"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [cont.]	Com todas essas atividades, conversamos muito sobre a vida.	
9'25" 9'32"	Michelle Coelho, gestora ambiental e educadora.	A gente fez o mapa da afetividade. Os alunos me ajudaram a criar o mapa da Escola, do entorno da Escola, os pontos principais onde eles frequentam, e as histórias desses pontos principais. Então aqui surgiram várias histórias. Daí que foi bem legal porque eles perceberam as relações entre eles, assim. Aqui é o lugar deles, eles reconhecem esse lugar como a Escola deles, a importância desse lugar, e é por isso que eles tão na luta pelo Saboia, pra que não feche.	
10'04"	Edição de imagens da ocupação.		[música de trilha] "No meio do caminho uma pedra apareceu".
10'05"		[Lista produzida pelos alunos acerca de suas demandas e críticas à situação escolar] - Laboratórios e algumas salas fechadas que poderiam ser utilizadas. - Lutamos por essa escola, mas precisamos nos comprometer com o ensino. - As aulas muito teóricas são cansativas, queremos aulas mais criativas, ativas, dinâmicas. - As salas têm 60 alunos, são superlotadas, não suportam o debate e impedem o aprendizado. - Gostaríamos de ter aulas de Filosofia, Sociologia, roda de conversa.	

10'17"			[música de trilha]
10'28"			[Oficina de Fanzine]
10'47"			[Oficina de Stencil]
10'46"	Texto escrito à mão em papel [autor anônimo]	[texto] A Ocupação fez as pessoas se conhecerem. Julgamentos, preconceitos desapareceram. Amizade, cumplicidade, cooperação na ocupação.	
10'56"	[fadeout]	Valorizamos o trabalho dos funcionários a partir de agora.	
10'57"	Denise Maria Lizei [cont.] Diretora escolar	Eles estão demonstrando carinho pela Escola. Eles tão demonstrando união, organização, respeito pela instituição. E, assim, é interessante como eles têm até olhado pra nós de outra forma. Têm dado mais valor à função do professor e também, e muito valor na função das meninas da limpeza.	
10'58"		Eu acho que o Estado subestimou a capacidade dos jovens de se	

11'24"		organizarem, de se posicionarem e subestimou também a importância que essa instituição têm na vida deles.	
11'25"	Daiane Santana, 16 anos. [cont.]	A gente aprendeu muita coisa mesmo. Uma das coisas que mais me marcou aqui dentro nessa ocupação é o fato da gente olhar pro próximo agora.	
11'25"		Olhar pros professores... sabe quando o professor pede pra você ficar quieto na sala? A gente pede pros alunos aqui ficarem quietos na hora que a gente tá fazendo palestra, alguma coisa, a gente vê o quanto isso é difícil.	[cartaz] quem fecha escola abre prisões
11'47"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [cont.]	É muito legal poder entender quanto trabalho dá tudo isso.	[cartaz] Geraldo o Destruidor do Futuro.
11'53"	Benício Bisneto, 15 anos.	Convívio sempre foi a coisa principal, assim. Não falava com ninguém, ficava na minha. Durante esse tempo que eu tô aqui eu já me soltei demais. Eu aprendi mais em onze dias que eu tô aqui do que eu nos cinco anos que eu tô na Escola. Sobre política, sobre a sociedade, o que acontece no dia a dia de muitos que ninguém vê. Com relação a racismo, homofobia, várias coisas. Eu, por exemplo, já fui racista e homofóbico, e eu mudei muito sobre isso. Principalmente por conta dessa ocupação, eu convivo com esse pessoal. Eu amo esse pessoal, beijo, abraço, é um convívio muito da hora.	[cartaz] Somos o futuro da nação
12'30"			[pintura na parede] Escolas de luta.
12'31"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	Nunca que eu pensei que eu ia sentar numa roda com trinta, quarenta pessoas, e todo mundo ia falar de política, de verdade, da realidade. E mudou muito, mudou a perspectiva de ver das pessoas. A gente fala sobre	[cartaz em frente à escola] Plínio Negão Ocupado
			[oficina de cartazes aluno se reúnem para criar a comunicação do movimento]

13'03"		tudo aqui dentro, a gente aprende todo dia, o tempo todo. A gente aprendeu a se organizar, a gente aprendeu... eu aprendo cada segundo com o pessoal que estuda aqui comigo. Tá mudando todo mundo aqui e não adianta falar que não. E a gente tá aprendendo sim, de verdade. Com certeza levar pra vida <i>forever</i> .	
13'04"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [cont.]	Vai melhor muito. Eu sinto que se a Escola for abrir novamente, todos vão estar mais ativos! "Estou aqui para aprender, porque isso foi tirado de mim e agora eu dou valor". E ir além dos livros, ajudar quanto à vida. Não é só sobre os livros e o que temos que aprender e escrever para passar de ano. Na escola temos que aprender sobre toda a sua vida, pra nos prepararmos para o que ainda vamos enfrentar.	Aparece lista de insatisfações e demandas dos estudantes [13'30" a 13'41"].
13'45"			
13'46"	<p>Debate sobre LGBTs.</p> <p>[debatedora não identificada 1]</p> <p>[debatedor não identificado 2]</p> <p>[debatedor não identificado 3]</p> <p>[debatedor não identificado 4]</p>	<p>Algumas pessoas que não têm tanto contato, assim, outras que já tem, assim, mostrarem essa experiência.</p> <p>Independente da escolha da pessoa a gente tem que respeitar, e todo mundo têm que se respeitar. Essa é a base de tudo, o respeito.</p> <p>Eu só queria reformular uma coisa aqui sobre escolha de vida. Isso a pessoa nasce, ninguém escolhe.</p> <p>Julgar os outros pelo caráter e não pela orientação sexual. Independente se ela gosta de homem ou de mulher, se ela tem respeito por você, e você por ela, vocês vão conviver bem.</p> <p>Sua religião, tudo bem, mas é sua, não é minha, não é minha religião. Se</p>	

	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [debate com os colegas]	<p> você quer fazer alguma coisa por conta da sua religião, tá suave. Mas se você me quer fazendo alguma coisa por causa da sua religião, isso é tudo errado, acho.</p>	
	[debatedor não identificado 5]	<p> Não tem uma discussão mais a fundo dentro da Escola, dentro da sua família, dentro da sociedade. Porque é tipo totalmente reprimido. A religião, patriarcal, enfim, tem esses moldes de não querer discutir esses dogmas.</p>	
	[debatedor não identificado 4]	<p> Parece que a vida inteira, sem perceber, a gente é ensinado a ter esse pensamento.</p>	
	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [debate com os colegas]	<p> E tudo isso com a família.</p>	
	[debatedor não identificado 6]	<p> A maioria dos preconceituosos, o preconceito já vem de dentro de casa. Não só contra gay, mas contra negro, contra lésbica.</p>	
	[debatedor não identificado 2]	<p> Se a criança tiver desde pequeno uma educação, mano. Seu pai coloca na sua cabeça: “olha, no primeiro dia de aula, vai ter amiguinhos diferentes”, tá ligado?</p>	
15'22"	[debatedora não identificada 7]	<p> A sociedade impõe isso mesmo, acho que pelo machismo. Porque menino tem que brincar com Hotwheels, né? A menina tem que ter a cozinhezinha, a banheirinha pra dar banhinho, e os meninos têm que ser caminhoneiros. A minha madrinha trouxe uma boneca importada pra mim, e o que que eu fiz com a boneca? Eu arranquei a cabeça da boneca pra treinar embaixadinha. Você tá entendendo qual é a fita?</p>	
15'43"	[debatedor não identificado 4]	<p> Independente disso, vocês são mó firmeza, e ninguém pode distratar</p>	

15'56"	[debatedora não identificada 7]	vocês porque você quer se vestir do jeito que você gosta, tá ligado?	
		E eu sempre gostei disso e tá, eu quase nunca fui respeitada, mas eu exigia o meu respeito entendeu?	
15'57"	Novo texto aparece em letras brancas sobre fundo verde emoldurado, como que escrito a giz em uma lousa digital.	[texto] - No dia 04/12/15, depois de 25 dias de resistência e mobilização, com mais de 200 escolas ocupadas, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) suspendeu o processo de reorganização, prometendo para 2016 o diálogo que negou em 2015.	
16'10"			
16'11"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	A gente recebeu mensagens falando que o governador Geraldo Alckmin ia fazer um pronunciamento e a gente ficou na espera, né? E a gente tava almoçando, e a gente ouviu, passando na TV. E ele falou... a gente esperava que ele fosse revogar, mas, na verdade, ele só adiou.	
16'26"			
16'26"	Daiane Santana, 16 anos. [cont.]	Provavelmente ele tá querendo que a gente esvazie a Escola para eles fazerem a reintegração. Então, pra mim isso não tem fim, a gente vai continuar com a ocupação. Mesmo que ele fale que vai suspender, a gente não quer uma suspensão, a gente não quer uma probabilidade, a gente quer uma certeza.	
16'43"			
16'44"	Ana Flávia, 17 anos.	É, mas já é uma vitória, tá? Não tem arrego.	
16'46"	[cont.]		
16'47"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia. [debate com os colegas]	[incompreensível] pra mim bastante. Amanhã eu posso não estar mais aqui, mas eu sempre vou me lembrar de tudo isso é uma boa experiência. Lutar por algo que você ama, algo que é seu direito!	
17'03"			

17'04" 17'07"	Ana Flávia, 17 anos. [cont.]	E só quando ele revogar a gente vai parar com isso, a gente continua na luta.	
17'08"	[manifestação na Paulista e Vão do Masp – depoimentos de manifestantes]		Carregam e tocam instrumentos de bateria.
17'14"	Beatriz Oliveira, 16 anos.	Governo Geraldo ele suspendeu, então a gente não pode confiar, sendo que ele pode em 2016 implantar de novo. Não na cara, que nem ele fez agora, tirar totalmente, mas tirar pelas barbanas que é o que ele vem fazendo há 20 anos. A gente não quer um reformatório, a gente quer uma escola democrática.	
17'31"			
17'31"	José Alexandre, 17 anos	Queremos a melhoria educacional. Só essa vitória, que ele revogou um plano. Estamos lutando pela educação, nós alunos lutamos pela melhoria na educação de verdade. A educação tá muito precária e o Estado deveria levar mais a sério a contratação dos funcionários, a melhoria do salário dos funcionários.	
17'48"			
17'48"	Paródia de “Elas estão descontroladas” é cantada por grupo de estudantes na manifestação.	[coro de manifestantes] “Ah! Que é isso? Educação precarizada! Ele tira da pública e põe na privada. Ele tira da pública e põe na privada.	Caminham em bloco compacto, com faixa longa à frente, preta com letras brancas: “Por uma escola pública de qualidade”.
17'59"			
17'59"	Francisco Mussatti, 16 anos	O que a gente fez é que era um projeto que ia piorar a educação e a gente conseguiu barrar. Mas agora é a gente conseguir ir melhorando a educação, não só deixar de piorar. Então, acho que é isso, de certa forma foi uma vitória, ele recuou, conseguiu	[música trilha] “Queremos o direito de falar, mas de qualquer

18'51"		<p>barrar essa reorganização, suspender, né? Mas a luta não para, isso é o mais importante, assim. A luta não para agora e não vai parar nunca.</p> <p>[coro de manifestantes] “Escola de luta, fica preparado que se fechar nós ocupa.”</p>	<p>maneira. Porque a nossa língua não se dobra por qualquer bobeira. [repete 1 vez]“</p>
18'51"	<p>Novo texto aparece em letras brancas sobre fundo verde emoldurado, como que escrito a giz em uma lousa digital.</p>	<p>[texto] - Recados para o governador:</p>	
18'57"	<p>Ana Flávia, 17 anos. [cont.]</p>	<p>Então, governador, assim, eu acho que você devia passar um mês aqui com a gente, que tal? Que que cê acha? Essa sua ideia de reorganização é um regresso na educação, como eu havia dito, e se você acha que isso vai melhorar a sua vida, meu você é um babaca.</p>	<p>[outra música trilha] “Pensa que és o dono do poder: não é, não é. E eu explico por que”.</p>
19'16"			
19'17"	<p>Daiane Santana, 16 anos. [cont.]</p>	<p>Por favor, né? Vai arranjar o que fazer, não precisa tirar nossa escola. Quero ver você tirar a escola dos seus filhos, você ia gostar? Não, não ia gostar, a gente também não tá gostando. Eu não quero estudar numa escola porcária, eu quero continuar na minha. Por favor vai arranjar outra coisa pra fazer, vai construir hospitais...</p>	
19'35"			
19'36"			

20'11"	Alexandra Stergiou, 16, Grécia.	Como uma estudante grega, que veio de um país e cultura diferentes, eu diria pra ele ver o que a educação pode realmente fazer com uma pessoa, porque pode oferecer tanto pra alguém. Não é só mais um jeito de receber ou roubar dinheiro, precisa ser vista pelo que realmente é: a formação de uma pessoa. Pode ficar muito melhor, se eles derem a devida atenção. Se pudessem tornar públicas todas as escolas, e manter todas no mesmo nível. Levar a sério, porque isso não é sério.	
20'11"	Victor Avelino, 17 anos. [cont.]	Eu queria dizer pra você que, se você não tá dando conta do trabalho, ou você sai ou você melhora alguma coisa. O que eu duvido muito, porque essa reorganização taí só pra piorar nossa vida, né? Outra coisa, aprenda a ter diálogo, porque um governo democrático não quer dizer que a gente tá numa monarquia, ou que você pode fazer as leis desse jeito aí, imposta, como tem sido feito. Muita gente diz que o povo não tem voz, bom agora nós temos. Vamos tentar fazer isso dar certo, todos em conjunto.	
20'40"			[música trilha]
20'41"	Imagens de manifestação secundarista na Av. Paulista.		"Revolução é assim, segue no dia a dia, sem televisão, tá na periferia. Movimentos populares tão se reunindo, tão reivindicando, sempre resistindo, bingo. Não tô aqui pra fazer o que o sistema quer, lutamos pelas melhorias isso é o meu lazer.
21'38	Créditos.		Também

1'53"		outras, tipo RPC, Record, essas coisas, a gente não deixa entrar.	
2'02"		Eles vieram e pediram pra gravar mais por fora assim, assim, aqui dentro a gente não deixa. A mídia é manipuladora e pode dizer outra coisa do que a gente quer dizer.	
2'02"	Estudante anônimo1	Os caras distorcem totalmente a nossa imagem. Até mesmo quando a gente deu entrevista, eles pegam o que a gente fala e, de tudo que a gente fala, eles selecionam ao máximo o que a gente falou para parecer que a gente tá mal informado, saca? A gente pode der dado muito argumento, pode ter falado um monte de coisas (...) eles perguntam já uma pergunta sem nexos.	
3'47"	Estudante anônimo2	Tô ocupando nem pensando em mim mais, tô pensando nos meus filhos assim. Nos meus próprios irmãos que são mais novos. Porque, tipo, pra mim não vai afetar tanto porque eu tô no terceiro ano, só que eu tô me dedicando totalmente pra isso, pra mim mover pros meus filhos, pros meus irmãos, pra eles ter um futuro melhor na educação e pra eles ver assim que a gente fez a diferença. A gente conseguiu fazer a diferença pra eles.	
4'06"			
4'19"	Estudante anônimo1	A gente já não tava achando bom, aí chega alguém e fala que vai piorar. Com o discurso de que vai melhorar, ainda, pra enganar a população. E aí a gente tem que mostrar que a gente estudou o que	

		tá acontecendo, e que a gente não pode deixar. E que, né, a gente não pode deixar. A gente tá aqui porque querem privatizar o ensino, porque querem mão de empresário em colégio público. Porque querem transformar a escola em mais um meio de capital (...) uma fábrica, e não pode ser. A o Beto	
4'58"		Richa deu uma nota: "Ah, eles são massa de manobra da CUT e APP".	
4'58"	Beto Richa em pronunciamento público	(...) Sindicatos ligados à CUT, ligados ao PT, que querem a baderna no país. Usando de forma criminosa as nossas crianças nas escolas. Que estão nas ruas protestando não sabem nem o quê. Numa perfeita doutrinação ideológica nas escolas do Paraná e do Brasil.	
5'19"			
6'00"		A galera faz boatos, boatos correm, mas eles não tem ninguém aqui dentro pra ver como é que tá, tá ligado. A gente tem comissão anti-vandalismo, a gente tem comissão para arrumar as camas. Pra falar pra galera, pros casais e tudo mais. A gente conscientiza a galera que não é paraíso, festinha, tá ligado? Aqui é uma ocupação, uma ocupação política, a gente tá aqui porque a gente tem força. A gente acredita no Ensino Médio.	
6'25"			
6'30"	Estudante:	Eu passo muito menos fome aqui na ocupação do que quando tenho aula.	
6'32"	Oruê Brasileiro		
6'32"		A gente se ofereceu para fazer o almoço de hoje pra eles, né.	

6'59"		<p>Juntou alguns professores e algumas pessoas da escola que estavam dispostas a cozinhar hoje e conversou diretamente com o pessoal da ocupação, com o comando da ocupação, pra que fizesse o almoço hoje. Risoto de frango pra quem come carne e risoto de legumes para os vegetarianos.</p>	
7'00"	Entrevistador anônimo	<p>Quem que tá apoiando?</p>	
7'13"	Estudante: Oruê Brasileiro	<p>É professor, é aluno, é pai de aluno. Tipo, não tem, não é sindicato que tá vindo aqui e trazendo tudo pra gente. Não é o PT que tá vindo aqui e trazendo tudo pra gente. Não é a CUT que tá vindo aqui e trazendo tudo pra gente.</p>	
7'28"		<p>(...) o pessoal trouxe doação pra poder entrar e eu tô levando pra o Colégio do Campo Comprido (...) se eles não precisarem eu trago de volta e a gente repassa pra outros colégios.</p>	
7'29"	Estudante anônima2	<p>Essa doação vai pra um Colégio do Campo Comprido. É um combo que a gente tá montando, que a gente tem ali marcado certinho as coisas que tem que ir. Daí o pessoal vêm aqui, pede a doação, a gente faz o combo e leva pra eles.</p>	
7'45"			
7'46"	Oruê Brasileiro	<p>Eles querem dar apoio? Eles querem dar apoio. Mas a gente tem muita gente querendo ajudar a gente. E a gente se organiza. Aí</p>	

		<p>chega mais doação aqui, que por si o CEP (Colégio Estadual do Paraná) tem muita visão, né? Então a gente tem muita comida e a gente tá repassando pros outros colégios que estão mais necessitados também. Cara, é realmente um aprendizado muito de colaboração, de conjunto, coletividade. Colaboração, coletividade, resistência, amor. A gente tem pais sempre dormindo aqui, é uma coisa coletiva assim mesmo. Mas a gente tá aqui, a gente faz aulas, a gente faz debates, a gente tá aqui pra conscientização do povo também. A galera fala “ah, não tá tendo aula”, mas é porque a galera tá acostumada sempre com esse sistema de aula, né? A gente tá crescendo muito, todo mundo que tá aqui tá crescendo muito, não só o aprendizado de coletivo, de cada um ajuda o outro e a gente precisa de todo mundo pra sobreviver. Cada um precisa dar um pouquinho de si, a coletividade aqui é o nosso maior bem, saca? Além disso, a gente não tá só aprendendo isso pra vida, a gente tá aprendendo, a gente tem aulas, tá tendo debates superimportantes. A galera chegar aqui e ter uma aula de história e pegar a MP e debater a MP. Veio aí, ontem, a Monica Ribeiro. Estudou... uma professora da Federal, se não me engano. Estudou pra caramba, assim, a MP, e fez um debate com todo mundo. Justamente porque a gente tem que continuar conscientizando as pessoas. Continuar fazendo elas pensarem, saca? A gente precisa de uma sociedade crítica, não uma massa de manobra. Uma massa de</p>	
--	--	--	--

10'11"		<p>trabalho escravo, tá ligado? Uma máquina. A gente sabe que ela tem um tempo aí pra ser aprovada, e a gente tá aqui pra ela ser revogada, né? A gente fala isso o tempo todo. A gente fala isso nos gritos que a gente fez, nos atos que a gente foi pra rua: "Se a MP não revogar o Brasil vai parar" [canta o grito]. (...)</p>	
10'12"	<p>Estudante: Ana Spreizner Baumgaertel</p>	<p>Começamos a nos articular com pessoas interessadas a fazer com que a UTFPR entrasse para esse rol de movimentos. Porque tínhamos consciência da importância de participar de um movimento que foi considerado o maior movimento estudantil do mundo. Porque não teve um país, hoje, que se tem notícia que teve tantas escolas ou universidades ocupadas contra uma medida governamental como nós tivemos no Brasil em 2016.</p> <p>Bom a partir disso, articulações, programação, a gente conseguiu se auto-organizar muito bem. A gente já tinha planejado quais seriam os primeiros passos da ocupação. Foi um projeto coletivo muito interessante, cheio de nervosismo, porque a gente não sabia se ia dar certo ou não. A gente sabia que poderia receber muita repressão. A maioria das pessoas tinha medo de realmente efetivar a ocupação, principalmente do campos inteiro aqui, central. E não deu outra. A violência que nós sofremos foi muito maior que a expectativa. A gente sabia, a gente sabia que ia sofrer muita retaliação, perseguição e que muitas pessoas iam ser contrárias a isso. Mas o</p>	

		<p>que a gente passou na UTFPR tem consequências até hoje no nosso psicológico, no nosso físico, no nosso emocional.</p> <p>Vinte e quatro horas por dia nós tínhamos que andar de balaclava, ou seja, com nossos rostos tampados, devido ao fato da tamanha perseguição que estava existindo. Tinha pessoas que ofereciam, por exemplo, dinheiro e bombons como outros tipos de recompensa por fotos de ocupantes aqui dentro, né. E eu fui uma dessas pessoas. Então, eu fiquei extremamente... você acaba ficando com seu psicológico muito abalado, né? E a gente tinha 24 horas por dia, ataque. De manhã já havia o movimento desocupa, durante a tarde também. A gente só conseguiu realmente sobreviver devido à solidariedade, que inclusive foi um dos nossos projetos principais. Eu acho que de todas as ocupações, que é realmente construir algo que seja solidário, né, justo e igualitário.</p>	
19'03"			
19'03"		<p>A gente precisa de uma educação que forme seres humanos. A gente já tem muito ódio, a gente já tem muita máquina. A gente já tem muita pessoa vivendo numa engrenagem gigante. Num sistema... acordar ir pro trabalho, trabalhar o dia inteiro, o dia inteiro, na semana inteira pra poder comprar coisa no final de semana, sabe?</p>	
19'42"			
19'42"		<p>[comunicado impresso, afixado em uma coluna CEP] A Ocupa CEP não se identifica com quaisquer partidos ou posições políticas específicas. Nosso</p>	

19'48''		<p>movimento não representa nenhum partido! Nossa única pauta é a estudantil. As cores decididas em assembleia apenas unificam nossa luta.</p>	
19'49''	<p>Estudante: Ana Spreizner Baumgaertel</p>	<p>O pós, no sentido do que fazer agora, infelizmente me dá vontade chorar. Mas eu identifico que tem que haver esperança, independente da gente ter perdido principalmente a nossa pauta que foi a PEC 55, a gente tem aí agora outras lutas, como a reforma da previdência, a reforma trabalhista, né? Sobre a juventude e o movimento estudantil como um todo. Ele não pode deixar ser desarticulado dessa forma, ele tem que resistir e criar espaços cada vez mais democráticos de amplo debate e empoderamento. E principalmente, cuidar da sanidade mental, porque sem sanidade mental, não existe possibilidade de luta. A gente tem que continuar ocupando e resistindo. A gente tem que continuar encontrando maneiras de enfrentar o Estado. Porque o Estado, não importa se ele diz que tá sendo democrático, ele não tá sendo. Nós passamos por um golpe e estamos agora passando por um estado de exceção onde a violência às pessoas que lutam está cada vez maior. Somos criminalizados nas ruas, somos criminalizados nas leis, e o judiciário também é falacioso e também nos recrimina. Então, se nós não podemos ocupar uma rua contra uma medida ou ocupar uma universidade pública, que é nossa, o que que nós iremos fazer? A gente tem que pensar nisso. Cadê a nossa democracia? E pra ela</p>	

21'21"		<p>existir o povo precisa participar. E a gente não pode desistir de querer ter uma democracia e ter voz.</p>	
21'22"		<p>Nós estudantes, gostaríamos de informar que continuamos ocupando e resistindo. Ontem não aceitamos negociar com a arma da reintegração apontada para o movimento. Hoje indicamos para todas as escolas do Paraná e do Brasil que se mantenham e resistam e ocupem suas escolas e ruas. Amanhã os estudantes de toda região metropolitana irão se reunir às dez, aqui no CEP. Para fortalecer as estratégias do movimento. O maior movimento secundarista do mundo.</p>	
22'10"	Créditos FIM		

VÍDEO 4. Diários da Ocupação – 22’39” – 6 jul. 2017

Tempo Início e fim	Quem fala	Processos Verbais	Processos não verbais
0’11” 0’32”	Estudantes gritam em coro durante manifestação	“Governador, fala a verdade, educação nunca foi prioridade”.	
0’35”	Estudante: Juliana Barroso	Eu sempre fui um pouco revoltada com essas coisas que acontecem no governo. Nunca me afetou de verdade, e da vez que me afetou foi na escola. Eu nunca tive real noção do que eu tava fazendo sabe? Eu achei que ia ser uma coisa pequena, mas depois eu cheguei lá e: “meu Deus, o que foi que a gente fez”.	
0’46” 0’58”	Estudantes: Rafaela Bonifácio	Mas quem diria. Uma menina ocupar uma escola. Ela não tem medo de derrota. Ela tem fé para chegar na vitória. Ela ri ela chora. Ei garota, qual foi sua maior loucura? Foi ocupar uma escola.	
0’59”	Estudantes gritam em coro [em <i>off</i>]	“Vem pra rua, vem, contra a reforma!”	Imagens de manifestações em São Paulo, onde os secundaristas levaram as carteiras escolares para as ruas. Aparece imagem de notícia do El País: “Reforma escolar às

1'10	Estudantes: Rafaela Bonifácio	Bateu o sinal, e aí, de repente, eu vi a escola inteira calada. Olhando pra nossa cara, assim. E a gente com umas mochilas enormes, assim. Era barraca, era mochila, era cobertor, colchão inflável. Era a casa dentro da mochila.	pressas leva estudantes às ruas contras Alckmin”.
1'24”			
1'25”	Estudante: Vitória de Noronha	A gente já tava com esse desejo de fazer alguma coisa maior. A gente viu que as outras escolas estavam conseguindo se organizar pra ocupar a escola. A gente fez comissão de segurança, comissão de limpeza, comissão de mídia...	
1'36”			
1'37”	Mãe de estudante (anônima)	Tentei conversar com a diretora assim, olha, eu acho que a escola precisa apoiar. Se eles tão querendo fazer algo vocês precisam estar do lado deles, porque é uma reivindicação que é legítima, que vai prejudicar a todos, inclusive vocês que estão na escola.	
1'50			
1'51	Estudante: Fabio dos Santos	Encontramos coisas bizarras na escola. A gente viu, por exemplo, uma sala que tinha três projetores só que a gente nunca tinha utilizado esses projetores. E nenhum professor quando pedia esses projetores poderiam utilizar.	
2'00”			
2'01” 2'08”	Kátia Patrícia Boani: mãe de Rafaela Bonifácio	Eles faziam sempre assembleias, eles tinham, pauta de reuniões, e eles tinham um forte de segurança	
2'09”	Flaviana Vieira (mãe de Vitória)	A escola foi atingida por bombas, carros da polícia passando, pela parte de trás da escola. De imediato aquilo foi parar na rede social, e a gente,	

2' 24''		opa, presta atenção, olha olha que tá acontecendo, né?	
2'25''	Defensora pública SP: Mara Renata Ferreira	Eu tive presente na Fernão Dias por três dias consecutivos, logo no começo da ocupação. E o que eu vi ali foi um abuso. O tempo todo a gente notava, assim, uma postura de acirramento dos ânimos por parte da polícia. A todo momento a gente ouvia ali uma intenção de responsabilizar. Mara Renata Ferreira - Defensoria pública de SP.	
2'43''			
2'43''	Ex-presidente da UPES: Angela Meyer	Até ligações nos telefones das lideranças das ocupações, das lideranças do movimento, da polícia militar ameaçando realmente. Desde o primeiro ato contra a reorganização que paralisou a Paulista, que desceu pra secretaria de educação, uma série de estudantes receberam ligações.	
3'00''			
3'00			Montagem/animão de sala de aula sem aulos e as carteiras escolares em "convulsão", agitando-se, desorganizando-se na sala de aula e reorganizando-se em forma de roda, como quando há debates em aula.
3'09''			
3'10''		Você sabe onde seus filhos estudarão em 2016? Senhores pais e alunos, o governo anuncia o fechamento de várias escolas estaduais em Osasco, inclusive a sua escola. Os alunos serão redistribuídos em diferentes	

3'34"		escolas sem a garantia de que estudarão perto de suas casas e salas super lotadas. Estão querendo decidir por vocês, onde e em qual horário seus filhos estudarão, não podemos permitir isso. Mobilize-se, não deixe a a sua escola fechar.	
3'34"	Ex-presidente da UPES: Angela Meyer	A reorganização escolar ela consiste em reorganizar os estudantes em escolas de ciclo único. O governador usa como o argumento principal que vai melhorar a questão pedagógica das escolas, mas a gente sabe que é justamente a socialização dos alunos que consegue gerar um maior desenvolvimento.	
4'04"	Cientista política: Rosemary Segurado	Muitas escolas já funcionam assim, mas muitas não. Ao fazer essa mudança, e agrupar o que eles promoveriam era deslocamento dos estudantes.	
4'05"	Mônica da Silva (mãe de Juliana).	Por eles serem menores, estudarem todos juntos aqui na [incompreensível] era ótimo. Eles iam com a irmã mais velha, né? Iam todo mundo junto. Não tinha como pagar uma perua pra levar e a preocupação de subir sozinhos os dois, né?	
4'16"			
4'17"	Cientista política: Rosemary Segurado	A secretaria de educação diz que nós temos muitas escolas ociosas. Muitas escolas com poucos estudantes.	
4'24"			
4'24"	Defensora pública SP: Daniela Skromov	Uma ideia seria utilizar esses espaços até pra devolvê-los a sua razão de existir, que é o debate de fundo, de fato, né? E outra ideia seria abrir ciclos de audiências públicas pra debater. Com participação popular aberta. As duas coisas dão trabalho. Teria que	

5'00"		<p>haver investimento humano nisso. Como você vai organizar esses debates? E é algo que infelizmente não se tem um <i>know how</i> acumulado, nos últimos anos. Principalmente na secretaria de educação. Porque o que a gente veio percebendo ao longo dos anos é um sucateamento claro e gradativo, pouco a pouco do ensino no estado de São Paulo.</p>	
5'00"	Cientista política: Rosemary Segurado	<p>Uma sala de aula com 60 alunos, 63 alunos, é uma sala de aula principalmente nessa etária, que faz com que você não consiga ter uma atenção focada, uma atenção direcionada pros estudantes.</p>	
5'16'			
5'17"	Estudantes em coro [em off sobre imagens]	<p>“Não acabou, tem que acabar. Eu quero o fim da Polícia Militar.”</p>	<p>Imagens do corredor da escola vazia. Seguido de imagens da manifestação em São Paulo onde os estudantes levaram as carteiras escolares para a rua buscando conscientização o das pessoas.</p>
5'33'			
5'34"	Defensora pública SP: Daniela Skromov	<p>Todo direito de manifestação implica causar algum incômodo. Não existe direito de manifestação sem incômodo. Atrapalhar o trânsito, faz parte. O Estado só estaria legitimado a dispersar uma manifestação, quando ela majoritariamente violenta. Nem quando tem algumas pessoas ali, pontualmente, quebrando vidraça, o que o Estado tem que fazer é conter</p>	

6'18"		<p>individualmente essas pessoas. O fato de ter alguma depredação por parte de alguns manifestantes não autoriza o Estado a dispersar toda a manifestação porque aliás ele tem o dever de garantir o direito de manifestação pacífica das outras pessoas.</p>	
6'19"	Estudante: Koka	<p>Um tiro sem querer pode matar um estudante. A polícia entrando com dedo no gatilho. A gente toma enquadro da polícia militar com dedo no gatilho. É nisso que tá minha vida. Eu tenho consciência disso. Quando a polícia entra com a bala de borracha e aponta no meu rosto eu tenho a consciência de que eu posso tomar um tiro no olho e nunca mais enxergar. Quando a polícia me dá uma borrachada e eu protejo a minha cabeça, eu tenho consciência de que se aquela borrachada pegasse na minha cabeça eu poderia ficar paraplégico, eu poderia ter um traumatismo. Eu tenho consciência do perigo dessa luta. As nossas armas são o conhecimento, a argumentação, a esperança. As armas dele são de fogo, são de borracha, são de gás lacrimogênio. O secundarista entrou numa guerra sem arma, sem colete à prova de bala, sem escudo. Entrou numa guerra sangüinária, não só física, mas psicológica também. Sem ter muito conhecimento e buscando ele. Nos tornamos exemplo acho que por isso. (...) Em todas as escolas que estão sendo ocupadas, eu acho que elas olharam as escolas que foram ocupadas no estado de São Paulo e falaram "a gente também é desse jeito, a gente também tá nessa luta". Na conjuntura atual, é se jogar, é acreditar. E evitar que seja como antes, porque se a gente parar agora</p>	

8'53"		<p>não tem jeito. A menina falou pra mim: "Vocês não têm medo da polícia militar?", eu falei, "Mano, medo eu tenho. Medo eu tenho, quando eu tô de madrugada, quando eu tô andando, quando eu tomo um enquadro e não tem ninguém pra vê, aí eu tenho. Agora quando ele tá perante a mim e eu to lutando pelo meu direito, aí é muito diferente... é muito diferente. Ele vem de uma maneira diferente, ele não me tratou do jeito que ele me trata no enquadro porque tinha a mídia, só que o olhar era o mesmo. O olhar de resposta que eu tinha também era o mesmo, eu não abaixei a cabeça, eu virei e falei "a gente não vai sair", "então a gente vai tirar vocês", "vocês não iam tirar a gente de qualquer jeito? Se eu dissesse acabou tudo agora, será que nenhum estudante, quando subisse a rua, não tivesse imprensa, não ia tomar enquadro? Ia ser esculachado por isso?". E eles não soube me responder, não soube falar. Eles falou "eu comando essa ação, as outras eu não faço ideia". Então, eu virei e falei "então tá errado esse comando, quem me garante, que acordo que é esse? Um acordo que fala que quer que eu saia da minha luta?". "É que tá atingindo outros direitos", eu falei, "Num ato político, você luta não só pelo seu direito, mas pelo direito dos outros. Eu aprendi a lutar pelo meu direito, pelo direito de quem precisa, e pelo direito de quem acha que não precisa. [-]</p>	
8'54"	<p>Citação transcrita sobre a imagem de estudantes caminhando nas ruas de São Paulo.</p>	<p>"Os protestos e as ocupações mostraram ao Governo do Estado de São Paulo que nada mais seria aprovado sem a participação popular. Os estudantes conseguiram adiar a votação do Plano Estadual de</p>	

0'48"	Estudante Lilith Cristina (E. E. Maria José)	Surgiu esse estopim de ocupação de escola por conta do projeto de reorganização escolar que foi uma coisa imposta pra gente. Ninguém perguntou pra gente se a gente queria mudar de escola. E foi um projeto que fecharia mais de 94 escolas e isso geraria superlotação de salas, vários professores iriam ficar desempregados e chamando isso de reorganizar a educação não faz sentido, né? Fora a educação que já tava um lixo, a educação nunca foi boa e o aluno de escola pública sempre foi criminalizado e marginalizado sempre. Nunca foi novidade pra ninguém que a impressão que as pessoas têm de uma escola pública não é boa. Então, lá dentro não existe pessoas inteligentes, existe só marginais e pessoas que já são predestinadas ao crime.	
1'45"			
1'46"	Estudantes gritam em coro durante manifestação. Opondo-se diretamente ao então governador Geraldo Alckmin.	"Vem, vem... Vem pra rua vem, contra o Geraldo."	Imagens da manifestação no centro de São Paulo, em forma de passeata, em bloco, com muitos cartazes de luta.
2'00"			
2'00"	Corta para estudante Terremoto (pseudônimo, escola não revelada)	Foi bem complicado pra gente nas primeiras semanas. Mas depois, acho	

2'45"	filmado sem mostrar o rosto.	que uns três dias depois, a gente já tinha entrado em vários consensos. E a gente foi percebendo que a gente conseguiu administrar melhor do que o próprio povo que tá no governo. A gente conseguiu administrar os tempos das atividades, quando e porque poderiam entrar na ocupação, quem ia estar na ocupação. A gente tinha organização de fazer segurança interna, externa, a gente tinha comissão de limpeza e de alimentação. A ideia de não ter ninguém no comando, ninguém responsável por dizer tudo.	
2'45"	Estudante Natália (escola não revelada)	As escolas que a gente tem... eu estudo em uma escola de periferia, é uma escola totalmente precarizada [indiscernível] tanto que hoje foi um dia atípico em que eu tive todas as aulas. Mas a gente não tem nenhuma condição dentro das escolas, a gente não tem laboratório, a gente não tem carteira, a gente não tem cadeira, a gente não tem professor, a gente não tem nada.	
3'04"			
3'05"	Estudante Lilith Cristina (E. E. Maria José)	Processo totalmente espontâneo, assim, que todo mundo teve que fazer porque não dava mais, e a reorganização foi o limite de tudo que tava acontecendo na escola. E aí	

3'27"		depois gerou toda essa mobilização pelo estado todo aqui em São Paulo.	
3'27	Estudante Natália (escola não revelada)	A gente tá rompendo com esse modelo tradicional de ensino, né? Durante as ocupações a gente mostrou um novo modelo que a gente quer, uma escola organizada pelos estudantes, gerida pelos estudantes. A gente não precisa do diretor, um representante do Estado para estar dentro das escolas e ter uma administração autoritária.	
3'46"			
3'47"	Estudante de Direito (PUC-SP). Pedro Muniz.	Eles não querem tipo só a merenda, eles querem a porra toda mano, eles querem a porra toda. Eles querem um mundo sem racismo, as minas querem um mundo sem machismo, querem um trabalho que faça sentido pra eles, querem o fim da Polícia Militar.	
4'00"			
4'01"	Estudante Lilith Cristina (escola não revelada)	A gente tava aprendendo mais em um mês do que em um ano inteiro, vários anos da escola pública. A gente tava fazendo a escola funcionar mesmo de verdade.	
4'14"			
4'15"	Estudantes encenam peça em frente à ALESP em protesto a lei conhecida como "Escola Sem Partido". Dois jovens repetem em uníssono com um megafone, em um formato recitativo que remete ao rap.	"Ação contra ações de certas decisões junto a opiniões sobre a realidade. Por isso, uniões nas ruas, manifestações, para abordar questões da nossa sociedade."	Por traz dos rapazes que recitam, duas estudantes encenam em silêncio, com os corpos eretos e tesos, como que constrictos,

4'25"	Por detrás da encenação, pessoas seguram cartazes com os seguintes dizeres:	<p>“Escola é lugar de DEBATE!”</p> <p>“Escola sem pensamento crítico não é escola.”</p> <p>“Como vai votar, Deputado?”</p> <p>“Mais de 12 mil assinaturas por uma escola sem amarras.”</p>	oprimidos. Têm os lábios pintados de vermelho, transbordando para a face.
4'25"	Estudante de Direito (PUC-SP). Pedro Muniz	Os secundaristas eles sentem na pele o que vários outros movimentos sociais e a periferia sempre sentiu que é a repressão da polícia a todo ato que tente minimamente subverter seja o que for, assim. No caso deles, eles contestando por melhores direitos dentro da escola, seja a merenda... Eles sentem isso assim, é uma explosão de opressão com uma potência gigante que se multiplica quando eles estão juntos do que eles podem fazer meio que diferente entendeu.	
4'58			
4'59"	Estudante Andrei (escola não revelada)	A primeira vez que você sofre repressão, tipo no ato, muda tudo. Porque até aquele ponto você não tem consciência de como é, sabe? É uma ideia, mas depois que você sofre vira fato.	
5'11"			
5'12"	Estudante Natália (escola não revelada)	Escutei relatos de pessoas que tiveram que fugir entre os carros porque tavam sendo perseguidos pela	

<p>5'19"</p> <p>5'26"</p> <p>5'27"</p> <p>5'36"</p> <p>5'37"</p> <p>5'49"</p> <p>5'49"</p> <p>6'02"</p>	<p>Estudante Andrei (escola não revelada)</p> <p>Retorna à imagem da encenação teatral feita por secundaristas em frente à ALESP. Agora uma estudante segura o megafone representando uma professora e outra estudante lhe pergunta o que ela tem a dizer.</p> <p>Corta para manifestação secundarista nas ruas de São Paulo. Estudantes entoam em coro:</p> <p>Estudante de Direito (PUC-SP). Pedro Muniz</p>	<p>polícia e tavam machucados, levaram tiro na perna.</p> <p>A gente tomou spray de pimenta, muito spray de pimenta, a gente apanhou de cacetete também e foram 107 detidos.</p> <p>- Professora o que você tem a dizer sobre isso? - Tudo! - Tique-taque - Mas nada posso dizer.</p> <p>"Trabalhador, presta atenção, a nossa luta é pela educação!"</p> <p>Então eles servem para escancarar como que não há um consenso na sociedade sobre o que é educação. Serve pra escancarar como que a polícia se tiver que bater em jovens ou em mulheres que tenham 15 ou 16 anos, e ela vai fazer.</p>	<p>Quando um dos estudantes em cena grita "tique-taque", todos se jogam ao chão, permanecendo imóveis, então a estudante que representa a professora emite a última fala, sobre não poder dizer nada.</p>
---	--	---	---

6'03"	Estudante Natália (escola não revelada)	E se tem uma coisa que o governo tem medo é a da juventude, da força dos jovens, né. Da força da mulher, da força do negro, né? Dos periféricos. Então uma mulher negra secundarista é o que eles mais têm medo.	
6'17"			
6'17"	Estudante Lilith Cristina (escola não revelada)	Duas escolas, depois dez, depois 20, 30, 80... 60, 120, 200.	
6'25"			
6'25"	Repete a cena da mesma encenação em frente à ALESP.	- Professora o que você tem a dizer sobre isso? - Tudo! - Tique-taque - Mas nada posso dizer.	
6'29"			
6'29"	Relato de estudante em <i>off</i> sobre cena de estudantes dando as mãos na ALESP.	Só precisávamos de voz, sempre empurraram as coisas para a gente. Vivemos em um sistema capitalista estruturalmente opressor, tudo, literalmente tudo à nossa volta dizia que nunca seríamos capazes de ser alguém na vida. E foi como se essa anestesia do sistema tivesse passado. O levante secundarista é o maior levante da sociedade, uma coisa que posso te garantir é que todas essas escolas que foram ocupadas, nunca mais serão as mesmas.	Estudantes dão às mãos em roda, dentro da ALESP, o que denota união.
6'59"			
7'00"	Os secundaristas que encenavam em frente à ALESP, cantam em coro "Pra não dizer que não		Todos cantam, enquanto uma das estudantes acompanha ao

7'44"	falei das flores" de Geraldo Vandré.		violão. caminham juntos para fora da ALESP. Como cena de encerramento da peça.
7'49"	Escrito em tela: Primavera Secundarista. Depois créditos. Voz de estudante em <i>off</i> recita expressivamente texto aparentemente dramaturgico.	A criança que grita é reprimida desde o início da vida. Quando cresce, vira gira, se articula, se excita, não se cala. Sempre está em birra. Soltem os meus braços é última frase que soltou para se proteger da polícia. Não resolveu, virou <i>block</i> , anarquista, coitada de sua mãe. Chorava horrores na delegacia, "meu filho não é vândalo, ele é artista". Depois de hoje sei, me defendo, ou levo tapa da polícia.	
8'18"			
8'19"			Som de palmas e estalos de dedo, sobre a tela escura.
8'30"	Retorna à encenação em frente à ALESP. A conclusão da cena antes mostrada.	<ul style="list-style-type: none"> - Professora, você não quer mesmo falar sobre isso? - Professora você não acha isso injusto? - Eu quero falar sobre isso. 	Um estudante emite a primeira pergunta. Todos juntos ecoam a segunda pergunta. A estudante que representava a professora está amordaçada com papel filme sobre o rosto todo. Um estudante no fundo da cena, levanta a mão

8'38''	<i>Blackout</i>		e emite a última fala.
8'40''	FIM		

VÍDEO 6. Lute como uma menina! - 76'17'' - 9 nov. 2016 (transcrição complementar – apenas dois trechos de relatos e uma imagem foram transcritos).

Tempo Início e fim	Quem fala	Processos Verbais	Processos não verbais
34'46''	Comunicado escrito à mão e apregoado no refeitório durante o almoço.	Prato do dia: Arroz a la ocupação Feijão com moderação Carne moída Salada	
34'49''		Obs. Lave o que sujar.	
34'53'	Marcela de Jesus (E. E. João Kopke)	Hoje a gente tem menino que faz comida, menina que fica na segurança, menino que limpa, menina que limpa, é tudo dividido, não tem essa de que menina tem que ficar na limpeza e menino na segurança	
35'06''			
35'07''	Lilith Cristina (E. E. Maria José)	Eu lembro que na primeira semana de ocupação, que alguém, não lembro quem, levantou a mão e “vamos fazer assim, na cozinha é só menina”. Aí eu “Não. Não. Por quê?” (...) Na cozinha vai ficar um menino e uma menina, na segurança vai ficar um menino e uma menina. Nada vai ser mais do que nada aqui, a gente vai fazer as coisas totalmente horizontais. (...)	Aparece comunicado afixado em frente à pia da E. E. Maria José: “Lugar de mulher é onde ela quiser” [35'30'']
35'37''	Lilith Cristina (E. E. Maria José) escreveu no quadro de normas de convivência.		

35'40''	[Restante não transcrito]	“Não vamos aceitar nenhum tipo de opressão: ♀ = ♂”	
---------	---------------------------	--	--

10 ANEXO 2 – Protocolos de excertos selecionados para análise.

a. O papel da organização da escola no discurso dos secundaristas.

“A galera faz boatos, boatos correm, mas eles não têm ninguém aqui dentro pra ver como é que tá, tá ligado? A gente tem **comissão anti-vandalismo, a gente tem comissão para arrumar as camas**²⁰. Pra falar pra galera, pros casais e tudo mais. A gente conscientiza a galera que não é paraíso, festinha, tá ligado? Aqui é uma ocupação, uma ocupação política, a gente tá aqui porque a gente tem força. A gente acredita no Ensino Médio” (PRIMAVERA..., 2017) [6’00 a 6’26’’].

“Veio aí, ontem, a Monica Ribeiro. Estudou... uma professora da Federal, se não me engano. Estudou pra caramba, assim, a MP, e fez um debate com todo mundo. Justamente porque a gente tem que continuar conscientizando as pessoas. **Continuar fazendo elas pensarem, saca?** A gente precisa de uma sociedade crítica, não uma massa de manobra, uma massa de trabalho escravo, tá ligado? Uma máquina” (PRIMAVERA..., 2017) [9’14’’ a 9’38’’]

“Cara, é realmente um aprendizado muito de colaboração, de conjunto, coletividade. Colaboração, coletividade, resistência, amor” (PRIMAVERA..., 2017) [8’05’ a 8’15’’]

“Eu passo muito menos fome aqui na ocupação do que quando tenho aula” (PRIMAVERA..., 2017) [6’30’’ a 6’32’’]

“A gente se ofereceu para fazer o almoço de hoje pra eles, né? Juntou alguns professores e algumas pessoas da escola que estavam dispostas a cozinhar hoje e conversou diretamente com o pessoal da ocupação, com o comando da ocupação, pra que fizesse o almoço hoje. Risoto de frango pra quem come carne e risoto de legumes para os vegetarianos” (PRIMAVERA..., 2017) [6’32 a 6’59’’]

“O pessoal do áudio e vídeo da noite tá gravando sempre o que a gente faz, pra... vamos dizer assim, rebater o que a mídia está falando sobre a gente. Pra gente tentar no final fazer um documentário. E também vem vários outros colégios, igual veio um jornalista de Ponta Grossa até aqui, fazer entrevista com a gente. Veio da PUC também fazer entrevista com a gente. Pra ver como é que tá tudo assim. Mas as outras, tipo RPC, Record, essas coisas, a gente não deixa

entrar. Eles vieram e pediram pra gravar mais por fora assim, aqui dentro a gente não deixa. A mídia é manipuladora e pode dizer outra coisa do que a gente quer” (PRIMAVERA..., 2017) [1’23’’ a 2’02’’].

“Os caras distorcem totalmente a nossa imagem. Até mesmo quando a gente deu entrevista, eles pegam o que a gente fala e, de tudo que a gente fala, eles selecionam ao máximo o que a gente falou para parecer que a gente tá mal informado, saca? A gente pode ter dado muito argumento, pode ter falado um monte de coisas (...) **eles perguntam já uma pergunta sem nexos** (PRIMAVERA..., 2017, grifo nosso) [2’02’’ a 3’ 47’’].”

“(...) Sindicatos ligados à CUT, ligados ao PT, que querem a baderna no país. Usando de forma criminosa as nossas crianças nas escolas. Que estão nas ruas protestando não sabem nem o quê. Numa perfeita doutrinação ideológica nas escolas do Paraná e do Brasil” (PRIMAVERA..., 2017) [4’58’’ a 5’19’’].

“Surgiu esse estopim de ocupação de escola por conta do projeto de reorganização escolar que foi uma coisa imposta pra gente. Ninguém perguntou pra gente se a gente queria mudar de escola. **E foi um projeto que fecharia mais de 94 escolas e isso geraria superlotação de salas, vários professores iriam ficar desempregados e chamando isso de reorganizar a educação não faz sentido, né?** Fora a educação que já tava um lixo, a educação nunca foi boa e o aluno de escola pública sempre foi criminalizado e marginalizado sempre. Nunca foi novidade pra ninguém que **a impressão que as pessoas têm de uma escola pública não é boa**. Então, lá dentro não existe pessoas inteligentes, existe só marginais e pessoas que já tão predestinadas ao crime” (PRIMAVERA..., 2016) [0’48’’ a 1’45’’].

“As escola que a gente tem é... eu estudo em uma escola de periferia, é uma escola totalmente precarizada (...) tanto que hoje foi um dia atípico em que eu tive todas as aulas. Mas a gente não tem nenhuma condição dentro das escolas, a gente não tem laboratório, a gente não tem carteira, a gente não tem cadeira, a gente não tem professor, a gente não tem nada” (PRIMAVERA..., 2016) [2’45’’ a 3’04’’].

A gente tá rompendo com esse modelo tradicional de ensino, né? Durante as ocupações a gente mostrou um novo modelo que a gente quer, uma escola organizada pelos estudantes, gerida pelos estudantes. A gente não precisa do diretor, um representante do Estado para estar dentro das escolas e ter uma administração autoritária. (PRIMAVERA..., 2016) [3’27’’ a 3’46’’]

“Foi bem complicado pra gente nas primeiras semanas. Mas depois, acho que uns três dias depois, a gente já tinha entrado em vários consensos. E a gente foi percebendo que **a gente conseguiu administrar melhor do que o próprio povo que tá no governo**. A gente conseguiu administrar os tempos das atividades, quando e porque poderiam entrar na ocupação, quem ia estar na ocupação. A gente tinha organização de fazer segurança interna, externa, a gente tinha comissão de limpeza e de alimentação. A ideia de não ter ninguém no comando, ninguém responsável por dizer tudo” (PRIMAVERA..., 2016) [2’00’’ a 2’45’’].

“Nesse tempo todo que eu estudo aqui é a primeira vez que eu vejo a escola de verdade organizada, a gente juntos e unidos” (ESCOLAS..., 2015) [7’20 a 7’27].

“Eu tô achando um absurdo porque eles não tão organizando nada, tão bagunçando mais ainda. A gente praticamente vai ficar sem escola (ESCOLAS..., 2015) [1’55’’ a 2’01’’].

“A partir dessa ocupação a gente aprendeu que a gente sabe sim se organizar, que a gente sabe sim se virar sozinho. A gente divide a cozinha, a gente divide a segurança, a gente divide o mutirão de limpeza. Pessoal que pega doação, é tudo bem dividido, tudo bem organizado” (ESCOLAS..., 2015) [7’27 a 7’44].

“Aprender a agir em conjunto, em comunidade, porque literalmente antes da gente ocupar a gente já havia perguntado pra alguns alunos o que eles achavam de ocupar. E eles diziam que as pessoas não iam se unir, porque não querem ocupar, não querem estar à disposição de fazer esse tipo de coisa. E depois da ocupação a gente aprendeu que as pessoas realmente se importam” (ESCOLAS..., 2015) [7’44 a 8’03].”

“A gente aprendeu muita coisa mesmo. Uma das coisas que mais me marcou aqui dentro nessa ocupação é o fato da gente **olhar pro próximo agora. Olhar pros professores...** sabe quando o professor pede pra você ficar quieto na sala? A gente pede pros alunos aqui ficarem quietos na hora que a gente tá fazendo palestra, alguma coisa, a gente vê o quanto isso é difícil” (ESCOLAS..., 2015, grifo nosso) [minutos 11’25’’ a 11’47’’].

“Nunca que eu pensei que eu ia sentar numa roda com trinta, quarenta pessoas, e todo mundo ia falar de política, de verdade, da realidade. E mudou muito, mudou a perspectiva de ver das pessoas. A gente fala sobre tudo aqui dentro, a gente aprende todo dia, o tempo todo. **A gente aprendeu a se organizar**, a gente aprendeu... eu aprendo cada segundo com o pessoal que

estuda aqui comigo. Tá mudando todo mundo aqui e não adianta falar que não. E a gente tá aprendendo sim, de verdade”. (ESCOLAS..., 2015) [minutos 12’31’’ a 13’03’’].

A gente fez o mapa da afetividade. Os alunos me ajudaram a criar o mapa da Escola, do entorno da Escola, os pontos principais onde eles frequentam, e as histórias desses pontos principais. Então aqui surgiram várias histórias. Daí que foi bem legal porque eles perceberam as relações entre eles, assim. Aqui é o lugar deles, eles reconhecem esse lugar como a Escola deles, a importância desse lugar, e é por isso que eles tão na luta pelo Saboia, pra que não feche (ESCOLAS..., 2015) [9’32’’ a 10’04’’].

“A sociedade impõe isso mesmo, acho que pelo machismo. Porque menino tem que brincar com Hotwheels [carros em miniatura], né? A menina tem que ter a **cozinhezinha**, a banheirinha pra dar banhinho, e os meninos têm que ser caminhoneiros. A minha madrinha trouxe uma boneca importada pra mim, e o que que eu fiz com a boneca? Eu arranquei a cabeça da boneca pra treinar embaixadinha. Você tá entendendo qual é a fita?” (ESCOLAS..., 2015) [15’22’’ a 15’43’’].

“Já faz um mês, e tem pessoas dormindo aqui, tem pessoas cozinhando para pessoas que elas nem conhecem. **E eles fazem com gosto porque vai produzir uma mudança**. Eu fiquei realmente impressionada de ver toda essa luta” (ESCOLAS..., 2015, grifo nosso) [minutos 8’03’’ a 8’22’’].

[imagens] Oficinas de fanzine, stencil e cartazes produção “analógica” dos materiais de luta (ESCOLAS..., 2015) [10’16’’ a 10’56’’]

“A gente já tava com esse desejo de fazer alguma coisa maior. A gente viu que as outras escolas estavam conseguindo se organizar pra ocupar a escola. A gente fez comissão de segurança, comissão de limpeza, comissão de mídia...” (DIÁRIOS..., 2017) [1’25’’ a 1’36’’]

“Eu lembro que na primeira semana de ocupação, que alguém levantou a mão, não lembro quem, e “vamos fazer assim, na cozinha é só menina”. Aí eu “Não. Não. Por quê?” (...) Na cozinha vai ficar um menino e uma menina, na segurança vai ficar um menino e uma menina. Nada vai ser mais do que nada aqui, a gente vai fazer as coisas totalmente horizontais” (LUTE..., 2016) [35’07’’ a 35’37’’].

“Hoje a gente tem menino que faz comida, menina que fica na segurança, menino que limpa, menina que limpa, é tudo dividido, não tem essa de que menina tem que ficar na limpeza e menino na segurança” (LUTE..., 2016) [34’53’’ a 35’06’’].

“Lugar de mulher é onde ela quiser” (LUTE..., 2016) [35’30’’].

“Não vamos aceitar nenhum tipo de opressão: ♀ = ♂” (LUTE..., 2016) [35’40’’].

“A ação política, nós vamos brigar até o fim. E vamo ganhar. E vamo tentar, e vamos desmoralizar e desqualificar o movimento. Na guerra de guerrilha a gente tem que pegar os instrumentos pra também guerrear” (LUTE..., 2016) [25’29’’ a 25’40’’].

“Prato do dia:

Arroz a la ocupação

Feijão com moderação

Carne moída

Salada

Obs. Lave o que sujar.”
(LUTE..., 2016) [34’46]”

b. Relatos de experiência da ocupação.

“Um tiro sem querer pode matar um estudante. A polícia entrando com dedo no gatilho. A gente toma enquadro da polícia militar com dedo no gatilho. É nisso que tá minha vida. Eu tenho consciência disso. Quando a polícia entra com a bala de borracha e aponta no meu rosto eu tenho a consciência de que eu posso tomar um tiro no olho e nunca mais enxergar. Quando a polícia me dá uma borrachada e eu protejo a minha cabeça, eu tenho consciência de que se

aquela borrachada pegasse na minha cabeça eu poderia ficar paraplégico, eu poderia ter um traumatismo. Eu tenho consciência do perigo dessa luta. As nossas armas são o conhecimento, a argumentação, a esperança. As armas dele são de fogo, são de borracha, são de gás lacrimogênio. O secundarista entrou numa guerra sem arma, sem colete à prova de bala, sem escudo. Entrou numa guerra sanguinária, não só física, mas psicológica também. Sem ter muito conhecimento e buscando ele. Nos tornamos exemplo acho que por isso. (...) Em todas as escolas que estão sendo ocupadas, eu acho que elas olharam as escolas que foram ocupadas no estado de São Paulo e falaram “a gente também é desse jeito, a gente também tá nessa luta”. Na conjuntura atual, é se jogar, é acreditar. E evitar que seja como antes, porque se a gente parar agora não tem jeito. A menina falou pra mim: “Vocês não têm medo da polícia militar?”, eu falei, “Mano, medo eu tenho. Medo eu tenho, quando eu tô de madrugada, quando eu tô andando, quando eu tomo um enquadro e não tem ninguém pra vê, aí eu tenho. Agora quando ele tá perante a mim e eu tô lutando pelo meu direito, aí é muito diferente... é muito diferente. Ele vem de uma maneira diferente, ele não me tratou do jeito que ele me trata no enquadro porque tinha a mídia, só que o olhar era o mesmo. O olhar de resposta que eu tinha também era o mesmo, eu não abaixei a cabeça, eu virei e falei “a gente não vai sair”, “então a gente vai tirar vocês”, “vocês não iam tirar a gente de qualquer jeito? Se eu dissesse ‘acabou tudo agora’, será que nenhum estudante, quando subisse a rua, não tivesse imprensa, não ia tomar enquadro? Ia ser esculachado por isso?”. E ele não soube me responder, não soube falar. Ele falou “eu comando essa ação, as outras eu não faço ideia”. Então, eu virei e falei “então tá errado esse comando, quem me garante, que acordo que é esse? Um acordo que fala que quer que eu saia da minha luta?”. “É que tá atingindo outros direitos”. Eu falei, “Num ato político, você luta não só pelo seu direito, mas pelo direito dos outros”. Eu aprendi a lutar pelo meu direito, pelo direito de quem precisa, e pelo direito de quem acha que não precisa” (DIÁRIOS..., 2017) [6’19’’ - 8’53’’].

“O pós, no sentido do que fazer agora, infelizmente me dá vontade chorar. Mas eu identifico que tem que haver esperança, independente da gente ter perdido principalmente a nossa pauta que foi a PEC 55²¹, a gente tem aí agora outras lutas, como a reforma da previdência, a reforma trabalhista, né? Sobre a juventude e o movimento estudantil como um todo. Ele não pode deixar ser desarticulado dessa forma, ele tem que resistir e criar espaços cada vez mais democráticos de amplo debate e empoderamento. E principalmente, **cuidar da sanidade mental, porque sem sanidade mental, não existe possibilidade de luta**. A gente tem que continuar ocupando

²¹ PEC 55 ou PEC 241. A Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos alterou a Constituição brasileira de 1988 para promulgar o Novo Regime Fiscal. Limita o crescimento das despesas do governo, entre elas, educação, por 20 anos, atingindo os três poderes, além do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

e resistindo. A gente tem que continuar encontrando maneiras de enfrentar o Estado. Porque o Estado, não importa se ele diz que tá sendo democrático, ele não tá sendo. Nós passamos por um golpe e estamos agora passando por **um estado de exceção** onde a violência às pessoas que lutam está cada vez maior. **Somos criminalizados nas ruas, somos criminalizados nas leis, e o judiciário também é falacioso e também nos recrimina.** Então, se nós não podemos ocupar uma rua contra uma medida ou ocupar uma universidade pública, que é nossa, o que que nós iremos fazer? A gente tem que pensar nisso. Cadê a nossa democracia? E pra ela existir o povo precisa participar. E a gente não pode desistir de querer ter uma democracia e ter voz” [DIÁRIOS..., 2017, grifo nosso] [19’49’’ - 21’21’’].

“Todo direito de manifestação implica causar algum incômodo. Não existe direito de manifestação sem incômodo. Atrapalhar o trânsito, faz parte. O Estado só estaria legitimado a dispersar uma manifestação, quando ela for majoritariamente violenta. Nem quando tem algumas pessoas ali, pontualmente, quebrando vidraça, o que o Estado tem que fazer é conter individualmente essas pessoas. O fato de ter alguma depredação por parte de alguns manifestantes não autoriza o Estado a dispersar toda a manifestação porque aliás ele tem o dever de garantir o direito de manifestação pacífica das outras pessoas” [DIÁRIOS..., 2017] [05’34’’ a 6’18’’].

Eu tive presente na Fernão Dias por três dias consecutivos, logo no começo da ocupação. E o que eu vi ali foi um abuso. O tempo todo a gente notava, assim, uma postura de acirramento dos ânimos por parte da polícia. A todo momento a gente ouvia ali uma intenção de responsabilizar [DIÁRIOS..., 2017] [2’25’’ - 2’43’’].

“- Laboratórios e algumas salas fechadas que poderiam ser utilizadas.

- Lutamos por essa escola, mas precisamos nos comprometer com o ensino.

- As aulas **muito teóricas** são cansativas, queremos aulas mais criativas, ativas, dinâmicas.

- As salas têm 60 alunos, são superlotadas, não suportam o debate e impedem o aprendizado.

- **Gostaríamos de ter aulas de Filosofia, Sociologia, roda de conversa.”**

(ESCOLAS..., 2015, grifo nosso) [13’30’’ a 13’41’’]

“Amanhã eu posso não estar mais aqui, mas eu sempre vou me lembrar de tudo isso, é uma boa experiência. Lutar por algo que você ama, algo que é seu direito” (ESCOLAS..., 2015) [16’47’’ a 17’03’’].

“Então, senhor governador, assim, eu acho que você devia passar um mês aqui com a gente, que tal? Que que você acha? Essa sua ideia de reorganização é um regresso na educação, como eu havia dito, e se você acha que isso vai melhorar a sua vida, meu, você é um babaca” (ESCOLAS..., 2015) [18’57 – 19’16’’].

“A gente decidiu ocupar a partir do momento que chegou a notícia aqui na escola. A nossa escola se revoltou bastante. A gente decidiu, a gente conversou com os professores, a gente conversou com a diretora. A gente se informou muito bem sobre o que tava acontecendo” (ESCOLAS..., 2015) [a 04’17’’].

“A precarização da educação brasileira não é novidade, na verdade tá enraizada. Então, as pessoas acham até normal a escola pública não ser de qualidade” (ESCOLAS..., 2015) [02’44’’ a 02’51’’]

“A gente começou a pesquisar, começamos a ir em manifestações. A gente foi atrás, a gente teve toda uma preparação. A gente conversou com as pessoas. E pessoal falou: “Vamo, vamo lá! E aí, a gente tá aqui.” (ESCOLAS..., 2015) [04’17’’ a 04’30’’].

“Já faz um mês, e tem pessoas dormindo aqui, tem pessoas cozinhando para pessoas que elas nem conhecem. E eles fazem com gosto porque vai produzir uma mudança. Eu fiquei realmente impressionada de ver toda essa luta. Porque é uma luta. É muito legal ver tudo isso!” (ESCOLAS..., 2015) [8’04’’ a 8’22’’].

“O pessoal tá desinformado, né? Acha que a gente é que tá prejudicando os outros. Nós estamos sendo prejudicados, todo mundo vai se prejudicar de alguma maneira. Mas não é pensando na gente, é pensando no próximo” (ESCOLAS..., 2015) [04’40’’ a 04’50’’].

“Eu acho que grande parte da repressão que a gente tá sofrendo nas ocupações é culpa da mídia. Porque a mídia literalmente tá contra a gente. O Estado literalmente está contra as ocupações. Sempre dizendo que as escolas estavam sendo invadidas e não ocupadas” (ESCOLAS..., 2015) [04’51’’ a 05’04’’].

“A gente abre as portas das nossas escolas pra mídia, pra gente mostrar pro mundo o que é que tá acontecendo e eles reformulam o que a gente fala, distorcem tudo” (ESCOLAS..., 2015) [05’05’’ a 05’14’’].

“Tem alguns alunos que acham isso um absurdo, que perderam aula. Melhor perder algumas semanas de aula do que perder a escola, acredito eu. E tem alguns pais que não concordam com isso, que acham um absurdo os alunos estarem fazendo uma ocupação, que a gente é um bando de vagabundo que não tem o que fazer” (ESCOLAS..., 2015) [05’23’’ a 05’44’’].

“Convívio sempre foi a coisa principal, assim. Não falava com ninguém, ficava na minha. Durante esse tempo que eu tô aqui eu já me soltei demais. Eu aprendi mais em onze dias que eu tô aqui do que nos cinco anos que eu tô na Escola. Sobre política, sobre a sociedade, o que acontece no dia a dia de muitos que ninguém vê. Com relação a racismo, homofobia, várias coisas. Eu, por exemplo, já fui racista e homofóbico, e eu mudei muito sobre isso. Principalmente por conta dessa ocupação, eu convivo com esse pessoal. Eu amo esse pessoal, beijo, abraço, é um convívio muito da hora” (ESCOLAS..., 2015) [11’53 a 12’30’’].

“Eles estão demonstrando carinho pela Escola. Eles tão demonstrando união, organização, respeito pela instituição. E, assim, é interessante como eles têm até olhado pra nós de outra forma. Têm dado mais valor na função do professor, e também... e muito valor na função das meninas da limpeza. Eu acho que o Estado subestimou a capacidade dos jovens de se organizarem, de se posicionarem, e subestimou também a importância que essa instituição tem na vida deles” (ESCOLAS..., 2015) [10’58’’ a 11’25’’].

“A gente aprendeu muita coisa mesmo. Uma das coisas que mais me marcou aqui dentro nessa ocupação é o fato da gente olhar pro próximo agora. Olhar pros professores... sabe quando o professor pede pra você ficar quieto na sala? A gente pede pros alunos aqui ficarem quietos na hora que a gente tá fazendo palestra, alguma coisa, a gente vê o quanto isso é difícil” (ESCOLAS..., 2015) [11’25’’ a 11’47’’].

“Nunca que eu pensei que eu ia sentar numa roda com trinta, quarenta pessoas, e todo mundo ia falar de política, de verdade, da realidade. E mudou muito, mudou a perspectiva de ver das pessoas. A gente fala sobre tudo aqui dentro, a gente aprende todo dia, o tempo todo. A gente aprendeu a se organizar, a gente aprendeu... eu aprendo cada segundo com o pessoal que estuda aqui comigo. Tá mudando todo mundo aqui e não adianta falar que não. E a gente tá aprendendo sim, de verdade” (ESCOLAS..., 2015) [12’31 a 13’03’’].

“Vim aqui quatro meses atrás. Vim aqui por causa da crise. Mas todos foram muito legais comigo. Eles realmente me acolheram. Me fizeram sentir que a escola é minha. Então, as

“pessoas que não são ricas não podem fazer nada mais, isso é tudo que eles têm. Só um professor não pode ensinar todas as pessoas. Deixaram de lado as escolas públicas, como quem não dá a mínima. É tudo pelo dinheiro, e isso é tão triste, é tão triste” (ESCOLAS..., 2015) [02’52’’ a 03’22’’, tradução nossa]

“Provavelmente ele tá querendo que a gente esvazie a Escola para eles fazerem a reintegração. Então, pra mim isso não tem fim, a gente vai continuar com a ocupação. Mesmo que ele fale que vai suspender, a gente não quer uma suspensão, a gente não quer uma probabilidade, a gente quer uma certeza” (ESCOLAS...,2015) [15’57’’ a 17’09’’].

“Governo Geraldo ele suspendeu, então a gente não pode confiar, sendo que ele pode em 2016 implantar de novo. Não na cara, que nem ele fez agora, tirar totalmente, mas tirar pelas barbas, que é o que ele vem fazendo há 20 anos. A gente não quer um reformatório, a gente quer uma escola democrática” (ESCOLAS...,2015) [17’14’’ a 17’31’’].

“Queremos a melhoria educacional. Não só essa vitória, que ele revogou um plano. Estamos lutando pela educação, nós alunos lutamos pela melhoria na educação de verdade. A educação tá muito precária e o Estado deveria levar mais a sério a contratação dos funcionários, a melhoria do salário dos funcionários” (ESCOLAS...,2015) [17’31’’ a 17’48’’].

“O que a gente fez é que era um projeto que ia piorar a educação e a gente conseguiu barrar. Mas agora é a gente conseguir ir melhorando a educação, não só deixar de piorar. Então, acho que é isso, de certa forma foi uma vitória, ele recuou, conseguiu barrar essa reorganização, suspender, né? Mas a luta não para, isso é o mais importante, assim, a luta não para agora e não vai parar nunca” (ESCOLAS...,2015) [17’59 a 18’51’’].

“A gente decidiu ocupar a partir do momento que chegou a notícia aqui na escola. A nossa escola se revoltou bastante. A gente decidiu, a gente conversou com os professores, a gente conversou com a diretora. A gente se informou muito bem sobre o que tava acontecendo” (ESCOLAS..., 2015) [04’04’’ a 04’17’’].

“A gente começou a pesquisar, começamos a ir em manifestações. A gente foi atrás, a gente teve toda uma preparação. A gente conversou com as pessoas. E pessoal falou: “Vamo, vamo lá! E aí, a gente tá aqui” (ESCOLAS..., 2015) [04’17’’ – 04’30’’].

“Começamos a nos articular com pessoas interessadas a fazer com que a UTFPR entrasse para esse rol de movimentos. Porque tínhamos consciência da importância de participar de um movimento que foi considerado o maior movimento estudantil do mundo. Porque não teve um país, hoje, que se tem notícia que teve tantas escolas ou universidades ocupadas contra uma medida governamental como nós tivemos no Brasil em 2016.

Bom, a partir disso, articulações, programação, a gente conseguiu se auto-organizar muito bem. A gente já tinha planejado quais seriam os primeiros passos da ocupação. Foi um projeto coletivo muito interessante, cheio de nervosismo, porque a gente não sabia se ia dar certo ou não. A gente sabia que poderia receber muita repressão. A maioria das pessoas tinha medo de realmente efetivar a ocupação, principalmente do campus inteiro aqui, central. E não deu outra. A violência que nós sofremos foi muito maior que a expectativa. A gente sabia, a gente sabia que ia sofrer muita retaliação, perseguição e que muitas pessoas iam ser contrárias a isso. Mas o que a gente passou na UTFPR tem consequências até hoje no nosso psicológico, no nosso físico, no nosso emocional.

Vinte e quatro horas por dia nós tínhamos que andar de balaclava, ou seja, com nossos rostos tampados, devido ao fato da tamanha perseguição que estava existindo. Tinha pessoas que ofereciam, por exemplo, dinheiro e bombons como outros tipos de recompensa por fotos de ocupantes aqui dentro, né. E eu fui uma dessas pessoas. Então, eu fiquei extremamente... você acaba ficando com seu psicológico muito abalado, né? E a gente tinha 24 horas por dia, ataque. De manhã já havia o movimento desocupa, durante a tarde também. A gente só conseguiu realmente sobreviver devido à solidariedade, que inclusive foi um dos nossos projetos principais. Eu acho que de todas as ocupações, que é realmente construir algo que seja solidário, né, justo e igualitário” (PRIMAVERA..., 2017) [10’13’’ – 12’21’’].

“Tô ocupando nem pensando em mim mais, tô pensando nos meus filhos assim. Nos meus próprios irmãos que são mais novos. Porque, tipo, pra mim não vai afetar tanto porque eu tô no terceiro ano, só que eu tô me dedicando totalmente pra isso, pra mim mover pros meus filhos, pros meus irmãos, pra eles ter um futuro melhor na educação e pra eles ver assim que a gente fez a diferença. A gente conseguiu fazer a diferença pra eles” (PRIMAVERA..., 2017) [3’ 47’’ a 4’06’’].

“Processo totalmente espontâneo, assim, que todo mundo teve que fazer porque não dava mais, e a reorganização foi o **limite** de tudo que tava acontecendo na escola. E aí depois gerou toda

essa mobilização pelo estado todo aqui em São Paulo” (PRIMAVERA..., 2016, grifo nosso) [3’05’’ a 3’27’’].

“A primeira vez que você sofre repressão, tipo no ato, muda tudo. Porque até aquele ponto você não tem consciência de como é, sabe? É uma ideia, mas depois que você sofre vira fato” (PRIMAVERA..., 2016) [4’59’’ a 5’11’’].

“A gente tomou spray de pimenta, muito spray de pimenta, a gente apanhou de cacetete também e foram 107 detidos” (PRIMAVERA..., 2016) [5’19’’ a 5’26’’].

“A cada bomba, a cada palavrão, a cada bala de borracha, a cada olhar tomado pelo ódio, a cada empurrão, a cada prova forjada pela polícia para prender um estudante... **Doía, doía mais na alma do que na pele, no corpo.** Não mata, mas é quase fatal. É fatal a dor que sentimos ao saber que somos tachados pela maioria das pessoas como vândalos, baderneiros, desocupados, vagabundos... Não somos nada disso, estamos lutando por algo que desde sempre nos foi negado, que é uma educação pública de qualidade. Enquanto educação for um privilégio, ocupar é direito nosso” (PRIMAVERA..., 2016) [00’03’’ a 0’45’’].

“O que aconteceu aquele dia foi que eu tava passando em frente a eles e falando que eu não acho correto na forma que são treinados, instruídos e, até então, nenhum quis dialogar comigo. Foi quando eu tava saindo em direção à marcha que três deles vieram e já me derrubaram falando que tava preso e aí quando me levaram no camburão ali no local mesmo me enforcaram dentro da viatura, falando que eu ia aprender a respeitar a polícia, me forjaram também uma depredação ao patrimônio público, falando que eu tinha amassado uma viatura e me acusaram de desacato e resistência. Que eu tive que pagar um salário mínimo na delegacia onde eu fiquei até às três horas da manhã. Se ali na frente das câmeras, num local no centro de Curitiba, eles fazem isso, imagine diariamente o que eles não fazem nas nossas periferias, né?” (REPÚBLICA..., 2017) [9’44’’ a 11’00’’]

“Eu estava aqui no manifesto com os estudantes hoje em Curitiba. Eu faço parte da Segurança. Bem no momento que o ato tava chegando próximo à rua, a gente foi fechar, como de praxe, a gente sempre fecha as ruas, mas não foi nenhum tipo de algazarra, a gente ia fechar só enquanto o manifesto passava, logo que a gente ia passar ia liberar. E um carro não gostou, avançou em cima de mim, me atropelou, me jogou no chão e quebrou, fraturou os dois punhos. Nós estamos esperando, aguardando a chegada do Samu” (REPÚBLICA..., 2017) [9’10’’ a 9’43’’].

“[...] falar que eu estou muito envergonhada com os professores que a gente tem. Porque no ano passado [inaudível] greve inteira, na frente da ALEP [inaudível] eu apoiei vocês, eu ocupei a ALEP com todos vocês. Estão invadindo as escolas: MBL, comunidade, traficantes, professores invadindo as escolas, agredindo estudantes. Que luta é essa que os professores estão do lado dos estudantes derrubando portão de colégios assim como aconteceu no [inaudível]. Desculpa, vocês que votaram pela suspensão da greve não representam nenhum estudante. Vivem falando de união de classe, de união de tudo, em momento nenhum se uniram aos estudantes nesse ano” (REPÚBLICA..., 2017) [6’05’’a 6’51’’].

“Com certeza, foi extremamente cansativo. É difícil, né, a gente tava dormindo pouco e tudo mais, mas é uma coisa que você compreende com a luta, saca? **A luta não vai ser fácil nunca. A gente cansa, e tudo mais, mas é por uma coisa muito maior que o meu cansaço, que o meu bem-estar agora:** que é tipo pelo futuro do país, pela educação, pelo serviço público. Então, assim, a gente cansa, mas a gente nunca desanimou por causa desse cansaço, a gente sempre teve na cabeça que esse cansaço valeria a pena porque é uma luta muito maior” (REPÚBLICA..., 2017, grifo nosso) [3’54’’a 4’27’’].