UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUGLAS GONSALVES FÁVERO

"OLHA, ESSA CONSCIÊNCIA POLÍTICA SURGE DO AGIR!": EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS QUE OCUPARAM ESCOLAS PÚBLICAS (UBERLÂNDIA – MG, 2016-2019)

UBERLÂNDIA – MG
2021

DOUGLAS GONSALVES FÁVERO

"OLHA, ESSA CONSCIÊNCIA POLÍTICA SURGE DO AGIR!": EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS QUE OCUPARAM ESCOLAS PÚBLICAS (UBERLÂNDIA – MG, 2016-2019)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Dr. Sérgio Paulo Morais

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F273
2021

Favero, Douglas Gonsalves, 1984-
"Olha, essa consciência política surge do agir!" [recurso eletrônico] : experiências e memórias de estudantes secundaristas que ocuparam escolas públicas (Uberlândia – MG, 2016-2019) / Douglas Gonsalves Favero. - 2021.

Orientador: Sérgio Paulo Morais.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.701
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Morais, Sérgio Paulo,1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 25/2021/299, PPGED				
Data:	Nove de dezembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	8h30	Hora de encerramento:	13h45
Matrícula do Discente:	11713EDU036				
Nome do Discente:	DOUGLAS GONSALVES FAVERO				
Título do Trabalho:	"'OLHA, ESSA CONSCIÊNCIA POLÍTICA SURGE DO AGIR!': EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS QUE OCUPARAM ESCOLAS PÚBLICAS (UBERLÂNDIA – MG, 2016-2019)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"HISTÓRIA SOCIAL E HISTÓRIA ORAL: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: André Silva Martins - UFJF; Luís Antonio Groppo - UNIFAL; Rinaldo José Varussa - UNIOESTE; Mario Borges Netto - UFU; Sauloéber Tarsio de Souza - UFU e Sérgio Paulo Morais - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Sérgio Paulo Morais, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2021, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Sauloeber Tarsio de Souza**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2021, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Luís Antonio Groppo**, **Usuário Externo**, em 09/12/2021, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Rinaldo José Varussa**, **Usuário Externo**, em 09/12/2021, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **André Silva Martins**, **Usuário Externo**, em 09/12/2021, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Mario Borges Netto**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 05:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3236263** e o código CRC **8D196E54**.

Referência: Processo nº 23117.084808/2021-62 SEI nº 3236263

A todos/as os/as secundaristas que se levantaram ocupando as escolas e nos encheram de esperança por uma educação e um mundo melhor

Ao vô Nico e à vó Minda (*in memoriam)*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Como de praxe, agradeço aos meus pais por serem sempre o aconchego, a confiança, o carinho e a segurança em minha vida. Não poderia deixar de ampliar para toda a família, principalmente para o meu irmão e meus avós. Ao final do processo de escrita, tivemos que lutar coletivamente contra a Covid-19 que ameaçou boa parte da família e acabou levando a Vó Minda (benção vozinha e descanse em paz!), tornando o final da escrita um processo ainda mais difícil. E nesse ínterim, Vô Nico bravamente venceu essa batalha e continua firme com seus noventa e dois anos (vida longa meu Avô!). Agradeço a todos vocês por toda a criação que me proporcionaram e todas as possibilidades que, com muita luta, garantiram.

Agradeço imensamente ao Sérgio por esses seis anos de orientação e que se tornaram amizade e uma grande parceria teórica e científica. Com certeza, jamais teria chegado até aqui sem a relação que criamos, a qual tive a oportunidade de aprender muito e amadurecer teórico, ideológico, acadêmico e humanamente. Obrigado por tudo.

Essa parceria ainda se estende à Denise, que me acolheu desde o mestrado e proporcionou profundos momentos de parceria intelectual, política e cultural. Agradeço por fazer parte de todo o processo do GPEPS, que foi fundamental em todo meu processo de formação e no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, o agradecimento extrapola a todos/as colegas que constroem esse grupo que, ainda que novo, já tem ricos frutos, entre eles, esta tese.

Agradeço às/aos professoras/es do PPGED, sobretudo Fabiane Previtali e Carlos Lucena. A primeira por toda a parceria teórica e acolhimento no GPTES, espaço muito importante em minha formação enquanto militante e pesquisador. Já ao Carlos Lucena, agradeço por toda instrução teórica e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Agradeço, ainda, aos membros do grupo GPTES por todos os diálogos e parcerias construídas.

Agradeço ao professor Sauloéber Tarsio de Souza pelas atentas leituras e pelas ricas contribuições feitas na banca de qualificação e de tese. Tal agradecimento se estende aos professores Rinaldo José Varussa, Mário Borges Netto, Luís Antonio Groppo e André Silva Martins, não só por terem aceitado o convite para a banca, mas, também, pela cuidadosa leitura e valiosas contribuições.

Agradeço, com um carinho bastante especial, à amiga e companheira Prof. Rosana Ramos, uma das responsáveis pela minha iniciação à pesquisa em educação. Sem sua valiosa orientação na graduação, teimando na educação na contramão da engenharia florestal, não teria chegado ao doutorado. Foi com sua orientação que aprendi a conduzir e analisar uma entrevista

e, ainda que de maneira incipiente, em como desenvolver uma pesquisa em educação. Para além disso, aprendi com você, companheira, a confiar no povo brasileiro e em suas experiências. Hoje, concluindo uma tese de doutorado, vejo-me retornando a muitos debates e reflexões que fazíamos sobre a educação, sobretudo na pedagogia dialógica freireana e na iniciação dos estudos da pedagogia socialista. Ademais, agradeço todas as valiosas leituras de meus trabalhos e pelos riquíssimos diálogos que temos sobre o processo histórico e a conjuntura. Agradeço por tudo.

Pegando um gancho com a iniciação científica, agradeço a Dani que, além de amiga pra todas as horas e todos os momentos, foi uma das responsáveis pela minha entrada na vida acadêmica. Com você, aprendi o rigor metodológico e da escrita, além do exemplo acadêmico que você sempre foi (bom, pelo menos depois que resolveu estudar!).

Agradeço a todos/as os/as amigos/as dessa vida acadêmica e todos/as os que tive a oportunidade de dividir uma moradia. Com certeza aprendi muito com vocês. Um agradecimento especial à Toca da Coruja em todas as suas formações, desde às que me receberam quando vim a trabalho a Uberlândia antes mesmo do mestrado, até a última e controversa formação após a minha saída. Aprendi muito com todos/as vocês.

Às Tias e Tios (Aline, Gabi, Tom, Vale, Rafilds, Ana Alice, Vitão, Tia Luzia e por aí vai....) que fazem a vida em Uberlândia mais alegre! E, em especial à Núbia, tia que me aguenta há seis anos, compartilhando as ideias, pedais, almoços e cervejas.

Agradeço a todos/as secundaristas que ocuparam as escolas em Uberlândia e no Brasil afora. Sem vocês esse trabalho sequer existiria. Agradeço especialmente aos estudantes, que considero como coautores/as, que participaram das entrevistas, possibilitando um processo coletivo de criação de fontes históricas.

Agradeço ao PPGED pela oportunidade de desenvolver o mestrado e o doutorado nesse rigoroso e conceituado programa de pós-graduação. Nesse sentido, não poderia deixar de agradecer a todos/as trabalhadores/as do programa e da UFU, em especial ao James e ao Ali por todo o suporte administrativo que nos dão, possibilitando-nos o desenvolvimento de pesquisas. Agradeço também à FAPEMIG pela bolsa concedida, o que proporcionou as condições materiais para a concretização desta tese.

Agradeço à Consulta Popular, ao MST e ao Levante Popular da Juventude por todos os aprendizados nesses anos de militância. Com vocês aprendi sobre valores como solidariedade e companheirismo, além do exercício permanente da autodisciplina e da organização política e sua relação com a vida social como um todo, além de minha formação no âmbito da tradição marxista, o que fez toda a diferença em minha vida acadêmica. ¡Hasta la victoria compas! E

com muito carinho que agradeço ao núcleo Grande Otelo, responsável por minha inserção política, além de um espaço de trocas e aprendizados, de fortaleza e de aconchego.

Agradeço aos colegas da E. M. Prof. Eurico Silva, em especial a toda equipe do noturno, pelo carinho que me receberam e pelo ótimo ambiente de trabalho e amizade que proporcionam, tornando a dureza da labuta do dia a dia mais leve e agradável. E essa leveza contribuiu imensamente para que a escrita fluísse melhor, além das ricas conversas que de alguma forma contribuíram para a pesquisa.

A todos/as vocês, meus sinceros agradecimentos

"A memória é uma ilha de edição"

Waly Salomão – Carta Aberta a John Ashbery

"A obediência começa pela consciência e a consciência pela desobediência"

Escrito em muros de Paris em maio de 1968

"O Estado não pode dar educação porque a educação derruba o Estado"

Cartaz em escolas ocupadas em Uberlândia em 2016

"Não é do passado, mas unicamente do futuro, que a revolução social [...] pode colher a sua poesia."

Karl Marx – O 18 de Brumário de Luís Bonaparte

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar o processo de formação de consciência e a memória dos estudantes secundaristas que ocuparam as escolas em Uberlândia entre os meses de outubro e novembro de 2016. Compreendemos o processo de formação de consciência a partir da perspectiva de Marx e Engels de tornar consciente um conflito e levá-lo até o fim por meio de uma luta política. Na mesma perspectiva teórica, vemos a memória como um conjunto de representações e interpretações desse processo, mas mediados pelas determinações – no sentido de limites e pressões – do presente e de expectativas e anseios futuros, criando um campo de possibilidades e disputas. Para apreender tais dimensões subjetivas, valemo-nos da perspectiva teórica e metodológica da experiência, indicada por E. P. Thompson, e da história oral como metodologia de pesquisa, sobretudo das perspectivas desenvolvidas por Alessandro Portelli. Nesse sentido, compreendemos que as ocupações estavam inseridas e se constituíam enquanto relações de classes, pois, para além das reivindicações contra a PEC 241 (55), a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido, havia todo um reconhecimento de conflitos e antagonismos em relação a uma elite política e econômica, uma percepção entre o nós e o eles. Na mesma perspectiva, havia uma dimensão de confronto direto à autoridade e à hierarquia escolar, além de relações políticas com um conjunto de organizações da classe trabalhadora, como movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos. Nesse ínterim, a ação política promovida pelos estudantes proporcionou um conjunto de compreensões, ainda que de forma fragmentada e difusa, das relações sociais, antes naturalizadas, como os antagonismos de classes envolvendo, entre outros, a mídia, o Estado e a própria escola. Dessa forma, no processo de ocupar a escola e construir uma autogestão coletiva e democrática, os estudantes passaram a vislumbrar as relações hierárquicas e de poder que atravessam a escola, assim como seu caráter estatal e de classe, concepções que perpassam a gestão escolar, o ambiente educativo e o currículo. Nessa crítica, os estudantes almejaram, como um momento prefigurativo, uma escola pública, como antítese direta à estatal, colocando-os no centro do processo educativo e das tomadas de decisões no âmbito da gestão administrativa e pedagógica. Ainda, encontramos uma sensação de incompletude com o retorno à normalidade escolar, uma vez que a hegemonia da escola estatal foi reestabelecida, embora as relações entre os sujeitos foram substancialmente transformadas, pois a construção e a participação no movimento de ocupações promoveram, em diversos aspectos, um profundo processo educativo. Por fim, encontramos uma memória marcada por um conflito entre a grandeza e o entusiasmo de um significativo movimento político frente a um avanço conservador que limita as possibilidades de protestos radicalizados como são as ocupações em suas diversas formas.

PALAVRAS CHAVE: História oral. Consciência de classe. Ocupações de escolas. Escola estatal. Movimentos sociais.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the process of consciousness formation and the memory of high school students who occupied schools in Uberlândia between October and November 2016. We understand the process of consciousness formation from the perspective of Marx and Engels of becoming conscious a conflict and bringing it to an end through a political struggle. In the same theoretical perspective, we see memory as a set of representations and interpretations of this process, but mediated by determinations – in the sense of limits and pressures – of the present and future expectations and aspirations, creating a field of possibilities and disputes. To apprehend these subjective dimensions, we use the theoretical and methodological perspective of experience, indicated by E. P. Thompson, and of oral history as a research methodology, especially the perspectives developed by Alessandro Portelli. In this sense, we understood that the occupations were inserted and constituted as class relations, because, in addition to the claims against PEC 241 (55), the High School Reform and the School Without Party, there was a whole recognition of conflicts and antagonisms concerning a political and economic elite, a perception between *them* and *us*. In the same perspective, there was a dimension of direct confrontation with school authority and hierarchy and political relations with a set of working class organizations such as social movements, unions and political parties. In the meantime, the political action promoted by the students provided a set of understandings, albeit fragmented and diffuse form, of social relations, previously naturalized, such as class antagonisms involving, among others, the media, the State and the school itself. Thus, in the process of occupying the school and building a collective and democratic self-management, students began to glimpse the hierarchical and power relations that cross the school and its state and class character. These conceptions permeate school management, the educational environment and the curriculum. In this criticism, the students aimed, as a prefigurative moment, a public school, as a direct antithesis to the state school, placing them at the center of the educational process and decision-making within the administrative and pedagogical management scope. Still, we find a sense of incompleteness with the return to school normality, since the hegemony of the state school was reestablished. However, the relations between the subjects were substantially transformed because the construction and participation in the movement of occupations promoted, in several aspects, a profound educational process. Finally, we find a memory marked by a conflict between the greatness and enthusiasm of a significant political movement facing a conservative advance that limits the possibilities of radicalized protests, as are occupations in their various forms.

KEYWORDS: Oral history. Consciousness class. School occupation. State school. Social movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BO	Boletim de ocorrência
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESEU	Centro Socioeducativo de Uberlândia
CMP	Central de Movimentos Populares
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Democratas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
FACED	Faculdade de Educação
GPEPS	Grupo de Pesquisa Experiência e Processos Sociais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS	Movimento Por Uma Alternativa Independente e Socialista
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPE	Ministério Público Estadual
MPL	Movimento Passe Livre
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Projeto de Emenda à Constituição
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UJC	União da Juventude Comunista

LISTA DE SÍMBOLOS E CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

...	Interrupção de pensamento ou de palavra
[...]	Supressão
[ ]	Interpolações, acréscimos ou comentários
[?]	Inaudível

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 PRELIMINARES: O PROBLEMA DE PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS 42
2.1 A ação política e a formação de consciência: o problema de pesquisa 42
2.1.1 O ser social e a formação de uma consciência de classe 42
2.1.2 A experiência como mediação investigativa 49
2.2 A história oral e a produção coletiva de fontes 54
2.2.1 A história oral como metodologia de pesquisa 55
2.2.2 A história oral e o indivíduo 62
2.2.3 A observação participante e a história oral 66
2.2.4 A história oral e a memória 72
3 AS OCUPAÇÕES E AS RELAÇÕES DE CLASSE 77
3.1 Da cena política à luta de classes: o "Nós" e o "Eles" 81
3.2 O confronto à autoridade 95
3.3 A ética das ocupações 115
3.4 Autonomia e política 134
4 FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA E MEMÓRIA 159
4.1 Mas por que ocupar? Uma estrutura de sentimentos 161
4.2 A consciência vem do agir político 173
4.3 O momento prefigurativo: da escola estatal para a escola pública 196
4.4 A suspensão do cotidiano e a reviravolta da experiência: significados e memória 223
4.5 As desocupações e a "manhã da segunda-feira": o sentimento de incompletude 243
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 263
REFERÊNCIAS 270
Referências Bibliográficas 270
Imprensa e redes sociais 282
Entrevistas 287
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 290
ANEXO 2 – ROTEIRO E TCLE DAS ENTREVISTAS DE 2016 296
APÊNDICE 1 – TCLE DAS ENTREVISTAS DE 2019 302
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE 2019 303

1 INTRODUÇÃO

A tese aqui apresentada é fruto de uma pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que buscou investigar o processo de formação de consciência de classe e a memória de estudantes secundaristas que ocuparam as escolas públicas em Uberlândia entre outubro e novembro de 2016.

Assim como toda pesquisa, o processo investigativo nunca é linear. Pelo contrário, é sempre marcado por avanços e recuos, levantamentos e descartes de hipóteses, caminhos abandonados ou recompostos. Dessa forma, passamos por uma longa trajetória até chegar nesse tema de pesquisa, que tinha como perspectiva inicial a investigação de experiências de jovens trabalhadores de periferias de grandes centros urbanos, tema desenvolvido durante o mestrado.

Nesse ínterim, enquanto militante de um movimento social juvenil [1], tivemos a oportunidade de vivenciar, enquanto coadjuvante, o processo de ocupações de escolas por completo. Nesse período, compomos a rede de solidariedade criada por um conjunto de organizações e sujeitos independentes que assumiram a responsabilidade de garantir um apoio externo em diversos âmbitos – material, jurídico, político, metodológico e pedagógico – e, por vezes, acompanhando de forma bastante próxima algumas das escolas ocupadas.

Como a dimensão de militante e de pesquisador são indissociáveis, estávamos atentos, como observadores, aos processos vividos nas ocupações pelos estudantes. Nesse contexto, tivemos a oportunidade, além da observação participante, de realizar um conjunto de entrevistas no calor do momento. Tais entrevistas foram motivadas a partir dos rumos que estavam tomando o Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS), que se colocou a tarefa de acompanhar aquele processo.

Dessa forma, fomos a campo. Sem um projeto de pesquisa estruturado, realizamos anotações sobre as observações do período e recolhemos materiais produzidos pelas ocupações e pela imprensa – tanto a "comercial", quanto os veículos independentes que cobriam as ocupações, não só em Uberlândia, mas no país como um todo. Ainda, realizamos doze entrevistas com catorze estudantes de seis escolas diferentes[2], somando quase oito horas de gravação. Os estudantes entrevistados nessa ocasião foram indicados por eles próprios[3].

---

[1] Na época das ocupações de escolas em Uberlândia fazíamos parte do movimento Levante Popular da Juventude, tendo uma participação voltada para trabalho com jovens de periferia e, por uma casualidade, acompanhamos a construção de um grêmio em uma das escolas que, posteriormente, foi ocupada pelos estudantes.

[2] Três das entrevistas foram realizadas com dois estudantes ao mesmo tempo.

[3] Houve uma situação, na ocupação da Escola Estadual (E. E.) Teotônio Vilela, em que os estudantes pediram para

Antes de realizar as entrevistas, solicitávamos, seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Anexo 2 (p. 296), junto com o roteiro semiestruturado das entrevistas que realizamos[4]. Como os entrevistados tinham menos de dezoito anos, pedíamos a assinatura do TCLE também para os responsáveis.

As entrevistas foram transcritas e organizadas em um documento que compõe o acervo de pesquisa do GPEPS, o qual seguimos a paginação nas citações utilizadas. Ainda, tivemos um rico trabalho de análise, resultando em um conjunto de publicações[5] que abordaram algumas questões em torno da reconstrução do processo e dos significados das ocupações para os estudantes, da dimensão educativa da autogestão, da passagem da escola estatal para escola pública, entre outros. Como não poderia ser diferente, vários desses temas foram revisitados na tese, mas sempre a partir da perspectiva da formação de consciência de classe e da memória dos estudantes.

Foi somente após todo esse movimento que decidimos seguir no doutorado, ainda que a partir de um novo recorte, a investigação sobre as ocupações. Nessa direção, realizamos mais uma rodada de entrevistas com os estudantes. Dessa vez, após seguir todos os procedimentos do CEP[6], realizamos nove entrevistas entre julho e outubro de 2019 e uma em março de 2020[7]. Nessa rodada, acumulamos pouco mais de catorze horas, o que resultou um significativo conjunto de 22 horas de gravação[8]. No Quadro 1, abaixo, está apresentado um resumo das

---

voltarmos no dia seguinte para poderem discutir com calma se cederiam ou não a entrevista e quem a faria. No caso, acabaram decidindo por realizar a entrevista, de forma que fizemos concomitantemente com dois estudantes por eles escolhidos.

[4] Como estávamos realizando um apoio estrutural via rede de solidariedade, não conseguimos acompanhar a realização das entrevistas, sendo conduzida em sua totalidade pela Dra. Denise De Sordi, também pesquisadora do GPEPS.

[5] As publicações indicadas são: De Sordi *et al.* (2020), Fávero *et al.* (2018), Morais (2018), Morais *et al.* (2019a; 2019b).

[6] O parecer do CEP aprovando o desenvolvimento da pesquisa encontra-se no Anexo 1 (p. 290). O TCLE das entrevistas de 2019 encontra-se no Apêndice 1 (p. 302) e o roteiro semiestruturado no Apêndice 2 (p. 303).

[7] Não tivemos êxito no contato com essa estudante durante o período das entrevistas em 2019. Entretanto, ela acabou nos contatando no início do ano seguinte e, mesmo encerrado as entrevistas, entendemos que seria interessante entrevistá-la, por ela ser uma das respondentes de 2016. Ademais, realizar essa entrevista possibilitou uma indicação de alcançar uma saturação amostral, melhor discutida na seção 2.2.1 (p. 57).

[8] Na primeira rodada, entrevistamos estudantes das escolas estaduais Prof. Juvenília dos Santos Ferreira, Neuza Rezende, Teotônio dos Santos, Sérgio de Freitas Pacheco e a E. E. de Uberlândia (Museu). Já na segunda rodada, com exceção da Sérgio Pacheco de Freitas, realizamos entrevistas com todas essas escolas e ainda nas escolas estaduais Américo René Gianetti, Prof. José Ignácio de Sousa e Messias Pedreiro. Michael Pollak (1992, p. 208-2009), ao questionar a concepção positivista da História como uma ciência síntese para todas as ciências humanas e capaz de reconstruir por completo um período, indica a dificuldade de lidar com um grande conjunto de fontes orais e de esgotamento das mesmas. O autor exemplifica tal dificuldade com uma entrevista de história de vida de dez horas que demandou quatro pesquisadores por dois anos para um controle objetivo das informações das narrativas. Nesse sentido, temos a clareza que este trabalho não esgota as possibilidades analíticas das 22 horas de entrevistas que realizamos. Pelo contrário, é possível, ainda, novos trabalhos inclusive com a mesma temática, uma vez que futuros pesquisadores podem fazer novas perguntas para o mesmo processo, já que o conhecimento

entrevistas realizadas tanto em 2016 quanto das de 2019.

Quadro 1 – Resumo das entrevistas realizadas

Estudante	Ano escolar	Escola	Data da entrevista
Alice	2º ano	E. E. Prof. Jerônimo Arantes	02/11/2016
Augusto	2º ano	E. E. de Uberlândia	31/10/2016
Bruna	3º ano	E. E. de Uberlândia	08/08/2019
Carla	2º ano	E. E. Neuza Rezende	02/11/2016 e 11/03/2020
Clara	3º ano	E. E. Messias Pedreiro	26/09/2019
Cristiano	2º ano	E. E. Sérgio de Freitas Pacheco	28/10/2016
Daniela	2º ano	E. E. Messias Pedreiro	02/10/2019
Felipe	3º ano	E. E. Teotônio Vilela	31/10/2016
Ivan	Recém-egresso	E. E. Teotônio Vilela	21/09/2019
Juliana	2º ano	E. E. Neuza Rezende	02/11/2016 e 18/07/2019
Larissa	3º ano	E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos	29/10/2016
Laura	3º ano	E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos	29/10/2016
Leonardo	Abandonado	-	04/10/2019
Lucas	1º ano	E. E. Prof. Jerônimo Arantes	02/11/2016
Maiara	1º ano	E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos	29/10/2016
Melina	2º ano	E. E. de Uberlândia	31/10/2016 e 19/07/2019
Paula	2º ano	E. E. Américo René Giannetti	05/07/2019
Ronaldo	2º ano	E. E. Sérgio de Freitas Pacheco	28/10/2016
Tiago	1º ano	E. E. Teotônio Vilela	31/10/2016
Vinicius	1º ano	E. E. Neuza Rezende	02/11/2016
Vitória	1º ano	E. E. Sérgio de Freitas Pacheco	02/11/2016
Vladimir	3º ano	E. E. José Ignácio de Sousa	03/07/2019

Fonte: Acervo de pesquisa.

Três dos estudantes que entrevistamos nessa segunda rodada também foram entrevistados em 2016[9]. Tanto pela participação no processo de ocupação, quanto pela pesquisa de campo que havíamos realizado, já possuíamos uma rede de contato inicial que possibilitou as primeiras entrevistas. A partir disso, os entrevistados iam indicando outros estudantes, possibilitando a conhecida amostragem tipo bola de neve. O critério que indicávamos ao pedir uma sugestão era ter participado ativamente do processo de ocupação. Dessa forma, conseguimos uma amplitude de diversas formas de inserção e participação nas ocupações, gerando distintas perspectivas nas narrativas.

Novamente, as entrevistas foram transcritas e organizadas em um documento único que

histórico é limitado pelas interrogações do historiador (THOMPSON, 1981, p. 49-51).

[9] Tivemos grandes dificuldades em reestabelecer o contato com a maioria desses estudantes em 2019, o que resultou em apensa três deles novamente entrevistados. Ainda, tivemos uma recusa de uma estudante que participou das entrevistas em 2016 para a rodada de 2019.

compõe o acervo de pesquisa do GPEPS e o qual seguimos a paginação nas citações utilizadas. Em ambos os arquivos de transcrições, valemo-nos de pseudônimos para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Ademais, utilizamos do mesmo recurso para pessoas que não foram entrevistadas, mas que frequentemente apareceram nas narrativas, por conta do destaque que tiveram no processo de ocupação. Dentre esses, estão os advogados que contribuíram na assessoria jurídica para os estudantes.

Por outro lado, o nome de pessoas que eram figuras públicas, por exercerem algum cargo público ou por terem adquirido algum destaque na mídia, foram preservados, com exceção dos casos que coloquem em risco a identidade de estudantes ou outros sujeitos, ainda que agentes estatais, mas que não assumiam um destaque público, como o caso de diretores e professores das escolas, por exemplo. O mesmo vale para as organizações políticas, que, pelo seu caráter público, não existe a exigência do sigilo, a menos que coloque em risco a identificação de algum sujeito diretamente envolvido com a pesquisa.

Tanto em 2016 quanto em 2019, valemo-nos da história oral como uma metodologia de pesquisa nos marcos de uma "lógica histórica", ou seja, de "um método lógico de investigação adequado a materiais históricos", de forma "a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores [...]." (THOMPSON, 1981, p. 49). Tal opção implica em uma tomada de posição no âmbito da concepção da história oral que, pela centralidade e profundidade que assume nessa pesquisa, optamos por um tratamento mais adequado em local específico (seção 2.2).

Seguramente, vemos a história oral como uma ferramenta privilegiada de pesquisa, possibilitando, de forma mediada, adentrar nas experiências dos sujeitos, permitindo apreender dimensões da formação de consciência e da memória, recorte que fizemos para a pesquisa. Assim, a história oral possibilita alcançar a memória dos grupos subalternos (POLLAK, 1989, p. 4; SANTANA; ESTEVEZ, 2016, p. 95), de forma que, atingir tal compreensão implica na descrição do seu trabalho de "[...] manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização" (POLLAK, 1992, p. 206).

Destarte, realizar as entrevistas em dois momentos diferentes, 2016 e 2019, implicou em elaborações distintas da memória, uma vez que, no primeiro, os entrevistados encontravam-se no auge da excitação da ação direta (LEFORT, 2018a, p.72). Por outro lado, em 2019, os antes secundaristas, na maioria agora estudantes universitários, encontravam-se na normalidade da vida cotidiana, marcada por uma dimensão de derrota política e de ascensão conservadora. Tais diferenças de conjunturas implicam em distintas elaborações da memória, uma vez que a mesma é sempre a relação do presente com o passado a partir de expectativas futuras (GRUPO

MEMÓRIA POPULAR, 2004, p. 286; POLLAK, 1989, p. 8; PORTELLI, 2016, p. 18).

Dessa forma, pudemos fazer um movimento, talvez uma originalidade desta pesquisa, de inda e vinda, relacionando as expectativas a partir de uma consciência de necessidades e interesses, presente em 2016, articulada com uma relação do presente com o passado da memória, em 2019, ambas atravessadas por um contexto político e social distintos. Nesse sentido, tanto a consciência quanto a memória não assumem uma relação mecânica e linear, mas de avanços e retrocessos marcados por contradições, que se superam bruscamente em uma teia complexa que podem possuir "[...] os elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista", aliados a "[...] preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localizadas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado." (GRAMSCI, 2006a, p. 94).

Ainda, tanto a consciência quanto a memória – que é uma forma de consciência – não podem ser isolados do seu contexto econômico, social, político e cultural, uma vez que distintos grupos sociais podem possuir diferentes temporalidades (LOPES, 2011). Nessa direção, a categoria experiência, proposta por Thompson (1981; 1984; 2012c) assume uma centralidade, uma vez que expressa uma mediação – além de um termo médio entre ser social e consciência social – entre diferentes disciplinas como a economia, a antropologia e a história, manifestando uma "junção" entre uma formação social e relações culturais, entre estrutura e processo (THOMPSON, 1981).

Cabe ressaltar, ainda, uma significativa diferença entre as entrevistas produzidas em 2016 das de 2019. Nas primeiras, fomos a campo como um grupo de pesquisa observando e participando de um processo que emergiu de maneira inesperada. Assim, apesar de atentos a partir de discussões permanentemente realizadas no âmbito do materialismo histórico e de técnicas de pesquisa, sobretudo da história oral, fomos a campo sem um projeto estruturado, conformando uma espécie de etnografia espontânea, ou de uma observação participante a partir do princípio da abertura, nos termos de Gabriele Rosenthal (2014, p. 73).

Por outro lado, em 2019 realizamos entrevistas mediadas por um projeto de pesquisa, envolvendo perguntas e hipóteses específicas, assim como um acúmulo teórico e empírico sobre o processo de ocupações, trabalhados desde 2016. Essa nova situação acabou permitindo, inclusive, atingir a superação de uma entrevista unidirecional para um denso diálogo (PORTELLI, 2001, p. 20-21), de forma que o próprio entrevistador passa a fazer parte das fontes (PORTELLI, 1997a, p. 37-38).

Diante disso, como fio condutor determinante, o problema central da pesquisa foi: "como se deu o processo de formação de consciência de classe e como se constituiu a memória

do movimento de ocupações pelos estudantes secundaristas que ocuparam as escolas?". Tal pergunta pressupõe uma hipótese, mais de chegada que de partida[10], de que as ocupações de escolas foram um movimento de classe, conforme desenvolvido no Capítulo 3.

Secundariamente, objetivamos apreender e demonstrar as dimensões de classe do movimento de ocupações e das escolas, assim como as experiências desses sujeitos e os significados construídos no processo de ocupação. Igualmente, almejamos compreender a tomada de consciência de relações sociais e escolares naturalizadas e de difícil compreensão nos tempos de normalidade – o que estamos chamando, a partir de Thompson (2012c, p. 235), de normas surdas. Nesse bojo, ainda, buscamos investigar o legado das ocupações de escolas, seja para seus sujeitos, para a escola, para a educação, para movimentos sociais e para a sociedade como um todo.

Em suma, nossa tese consiste em que o processo de formação de consciência de classe dos estudantes se deu a partir da ação política direta em duas formas distintas: pelo ato de ocupar em si e pela inserção na autogestão. Ainda, a radicalidade da ação direta foi possibilitada por uma estrutura de sentimentos específica do período de 2013 a 2016 – de alta polarização social e efervescências de protestos, como as próprias ocupações de escolas –, expressa pelos conflitos políticos, de classe, em torno da possibilidade de retrocessos em direitos sociais. Nesse sentido, o protesto radicalizado promoveu um forte entusiasmo nesses estudantes, como expressão de uma suspensão das relações cotidianas e de uma reviravolta na experiência. Por outro lado, esse entusiasmo foi posto em conflito com uma tristeza pelo fim das ocupações e o retorno à normalidade escolar. Aliado a isso, há uma contraditoriedade na memória específica de uma estrutura de sentimentos distinta em 2019, marcada pelo entusiasmo e expectativas geradas pelo movimento vivido frente a uma derrota política e um avanço conservador que limitam esses tipos de protestos radicalizados.

A pesquisa se justifica, no âmbito da pesquisa em educação, para além do contexto de relações escolares, inserindo-se em uma dimensão de formação humana, sobretudo por meio da ação política. Essa dimensão educativa da agência humana talvez seja, no âmbito da educação, uma das mais ricas contribuições do materialismo histórico, concepção de mundo e epistemológica que assumimos. Essa dimensão ainda pode ser situada no âmbito da educação não formal, uma vez que essa "[...] é formação do ser humano em geral, é conquista, é direito

[10] Estamos tratando essa hipótese como de chegada, ou de síntese, uma vez que não foi constituída como uma possível solução para o problema de pesquisa, mas a partir de resultados da investigação empírica e teórica empreendida desde 2016, quando iniciaram as ocupações de escolas em Uberlândia. Nesse sentido, somente foi possível estruturar o problema e os objetivos desta pesquisa a partir dessa hipótese anteriormente estruturada e demonstrada no capítulo 3.

social de todos (as)." (GOHN, 2014, p. 41).

Ainda, o conhecimento histórico "[...] ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social." (THOMPSON, 1981, p. 57-58). Nesse sentido, o movimento de ocupações de escola explicitou diversas possibilidades criadas pelos próprios ocupantes, de maneira a prenunciar uma nova forma e um novo conteúdo para a educação, conformando-se em um movimento anunciativo (ORTELLADO, 2016, p. 13). Nesse sentido, resgatar a experiência das ocupações pode iluminar novos processos e novas possibilidades em uma disputa por uma educação crítica, como propõe Thompson ao recuperar as lutas dos trabalhadores no processo de desenvolvimento do capitalismo:

> [...] Nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista; mas lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícita no ser humano. [...] Seria invocar a possibilidade da redescoberta, sob novas formas, de um novo tipo de "consciência costumeira", quando mais uma vez as gerações sucessivas aprendessem umas com as outras [...] (THOMPSON, 1998, p. 23-24).

Nesse mesmo sentido, Daniela[11], estudante de história entrevistada em 2019 e que foi ocupante de sua escola apresenta a mesma perspectiva:

> Não... é... eu acho que, por exemplo, o trabalho que você está fazendo, tipo, de fazer entrevistas, de questões de memória da ocupação, do processo de ocupação que se teve em Uberlândia, é extremamente importante porque a gente deve mostrar, a gente... o trabalho que se faz na academia deve também mostrar pra galera que está de fora. Então, mostrar que a luta que a gente teve em 2016 é a luta que a gente está tendo agora. E de que isso não acaba. E se teve no... em todo período histórico do Brasil, desde a sua suposta, entre aspas, independência, até os dias de hoje. Então, eu acho extremamente importante a gente sempre conversar, debater e levar isso para fora da faculdade, porque, se teve ocupação em 2016, a gente teve... conseguiu conscientizar muita... muita... grande parte da sociedade, porque a gente saiu das escolas. (DANIELA, 2019, p. 212).

Não é incomum que a historiografia e o próprio processo histórico coloquem no esquecimento levantes, insurreições e revoluções levado a cabo pelos subalternos. Nesse sentido, Raquel Varela e Roberto Della Santa (2018, p. 976) discorrem sobre a opção feita pela

[11] Daniela, na época das ocupações, era estudante do segundo ano da E. E. Messias Pedreiro e, durante a entrevista de 2019, era estudante do curso de História da UFU. A entrevista foi realizada no dia 02 de outubro de 2019 em uma sala de aula na UFU, com duração de 1 hora e 43 minutos. Daniela participou ativamente de todo o período das ocupações, dormindo na escola a maioria do tempo. Ela fazia parte da comissão de limpeza e, conforme indicou por diversas vezes na entrevista, não assumiu nenhum papel de protagonismo ou liderança durante as ocupações, apesar de sua participação ativa. Antes das ocupações ela não tinha participado de nenhum tipo de manifestação política, de forma que ficava somente por conta dos estudos. Na época da entrevista, ela não participava de nenhum agrupamento político, mas fazia parte da gestão do centro acadêmico.

historiografia oficial, que preferiu apagar os dados que reconhecer o grandioso levante que foi o Maio de 1968 francês. É nesta contracorrente que buscamos resgatar e manter viva a memória das ocupações de escolas em Uberlândia, tanto pelo processo educativo que foi construído e vivido, assim como pela beleza da experiência conduzida pelos estudantes secundaristas.

Para tal empreitada, assumimos como perspectiva epistemológica o materialismo histórico, inaugurado por Marx e Engels, apoiando-se, ainda, nas obras de Antonio Gramsci e E. P. Thompson, buscando a dimensão da experiência e do fazer-se e refazer-se enquanto classe de sujeitos conscientes em determinações históricas que estão inseridos[12]. Nesta referência, partimos de um levantamento de fontes empíricas em diálogo com uma sistemática revisão bibliográfica sobre a recente produção de ocupações de escolas[13].

Com efeito, valemo-nos, mais como inspiração analítica que estudo comparativo, de algumas situações históricas, como a Comuna de Paris (1871), o Maio de 1968 francês, as ocupações de escolas no Chile (2006 e 2011), os protestos de Junho de 2013 no Brasil e as ocupações de escolas no Brasil (2015-2016). Com exceção da Comuna de Paris, que foi uma revolução resultante em uma tomada do poder estatal e o esboço de uma nova estrutura social, os demais contextos se aproximam mais de nosso objeto de pesquisa pelo caráter de protestos eruptivos, ainda que Maio de 1968 possa ser caracterizado por alguns como uma situação revolucionária (ARCARY, 2008; VARELA; DELLA SANTA, 2018), ou, por outros, como uma brecha (LEFORT; CASTORIDADIS; MORIN, 2018).

Essa relação de protestos eruptivos[14] indica uma ausência de uma organização política, ou conjunto delas, que, de maneira geral, conseguissem canalizar e direcionar todo o processo de insatisfação generalizada. Nesse sentido, ainda que o Maio de 1968 francês iniciou a partir de uma reivindicação pontual e estudantil, ou que as revoltas de junho de 2013 começaram a partir de pequenos atos convocados pelo Movimento Passe Livre (MPL), os protestos se

---

[12] Já dizia Marx (2011a, p. 25) que: "Os homens fazem a sua própria história, contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos."

[13] Frente a impossibilidade de acompanhar toda a produção acadêmica sobre ocupações de escolas, tínhamos como filtro trabalhos que contribuíssem com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, termos chaves como formação, consciência, memória, aprendizado, significados, experiências, autogestão, lideranças, história oral, entre outros, orientaram o afunilamento do levantamento da produção sobre ocupações de escolas.

[14] Optamos por não tratar as ocupações de escolas como movimento estudantil no sentido tradicional, mas como protestos ou reivindicações, ou até mesmo um "levante de secundaristas" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 42). Essa opção se dá pela ausência das organizações estudantis, tanto no processo de mobilização, condução e organização das ocupações. Hobsbawm (2015, p. 481), indica da mesma forma os movimentos estudantis da década de 1960, como "movimentos soltos e sem estruturação". Esses tipos de protestos, para o autor, "[...] podem até não durar, mas, enquanto duram, podem ser extraordinariamente influentes, exatamente graças a sua capacidade de aprender, e propagar um estado de espírito em um momento crucial, com o objetivo de descobrir e assegurar aquele consenso espontâneo, entre os militantes e as massas, que produz a ação coletiva.".

espalhavam por diversos setores sociais, na maioria das vezes, trazendo a reboque as organizações e instituições políticas que passavam a disputar os rumos dos protestos.

Nesse mesmo sentido foram as ocupações de escolas em Uberlândia, uma vez que foram muito pouco os casos de participação ativa de grêmios já consolidados ou de algum tipo de atuação política de entidades estudantis, como a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES). O mesmo processo parece ter sido um padrão nas ocupações de escolas no Brasil inteiro, chegando em distintas e não poucas ocasiões a conflitos com esses tipos de organizações (CAMASMIE, 2018, p. 97; CAMPOS *et al.*, 2016, p. 58; SEVERO *et al.*, 2019, p. 361).

Esse tipo de movimentação política ficou conhecido como protestos autonomistas, ou novíssimos movimentos sociais, marcados por: uma crítica à centralidade e à hierarquia organizativas, como os partidos, sindicatos e movimentos sociais; por arranjos organizativos horizontais; protestos eruptivos articulados a partir de redes sociais e independência e autonomia frente ao poder do Estado (ALONSO; MISCHE, 2016, p. 8; GOHN, 2018, p. 120; SALES *et al.*, 2020, p. 278). Esse tipo de repertório político, apesar de encontrarmos suas raízes no Maio de 1968 francês (GOHN, 2018, p. 123), toma visibilidade a partir dos protestos de Seattle (1999) e se espalha pelo mundo por ondas de revoltas, como no Egito, Tunísia, Espanha, Grécia, Portugal, Peru e, no Brasil, em junho de 2013 (SALES *et al.*, 2020, p. 280).

Para além da dimensão autonomista, conforme Alonso e Mische (2016), os protestos de 2013 ainda combinaram com mais dois repertórios políticos: os socialistas e patrióticos. Os primeiros, podem ser encontrados a partir dos movimentos sociais clássicos, partidos políticos e sindicatos, que tomam fôlego na cena brasileira a partir dos anos 1980. Já, o repertório patriótico se forja com valores nacionalistas nas manifestações pela democratização do país em meados dos anos 1980 e nos caras pintadas em 1992. Entretanto, continua as autoras:

> O repertório autonomista foi a novidade desse ciclo de protesto. A forma mais descentralizada de organização pode ser vista como uma reação à estrutura hierárquica e ao "centralismo democrático" que há muito caracteriza os partidos de esquerda brasileiros (e os partidos de esquerda tradicionais em todo o mundo). Aponta o esgotamento do ideal socialista como guia primário dos movimentos e o surgimento de uma nova orientação às manifestações públicas. Muitos grupos explicitamente socialistas são organizados principalmente como partidos (por exemplo, PSTU, PSOL, PCO), enquanto novos movimentos (ambiental, feminista, antidiscriminação) cristalizados como ONGs. A insatisfação com ambos os modelos abriu caminho para um reenquadramento de ideais anarquistas, nos quais as formas horizontais de organização se alinham muito bem com a nova tecnologia da internet – uma ideologia "antiga" em uma forma "contemporânea" (ALONSO; MISCHE, 2016, p. 11, tradução nossa[15]).

[15] "The autonomist repertoire was the novelty of this cycle of protest. The more decentralised form of organisation

Assim, foram esses elementos político-organizativos que conformaram a base das ocupações de escolas no Brasil, que emergiram nesse novo ciclo de protestos e que tem como marco as manifestações de junho de 2013 no Brasil (GOHN, 2018, p. 126), a maior onda de protestos nas últimas duas décadas no país (ALONSO; MISCHE, 2016, p. 1). Nesse sentido, muitos dos secundaristas acabam se reconhecendo como filhos de 2013 (CAMASMIE, 2018, p. 97; CAMPOS *et al.*, 2016). Nesta mesma direção, para Pablo Ortellado (2016, p. 15), as ocupações podem ser vistas como "[...] a primeira flor de junho, o primeiro desdobramento pleno dos protestos de junho de 2013". Tal ligação implica desde uma "[...] vivência prática das manifestações", mas também da continuidade de uma cultura política e organizativa, "[...] que liga o Movimento Passe Livre (MPL) ao coletivo O Mal Educado[16] e este aos estudantes.".

Entretanto, além dessa referência às ondas de manifestações de 2013 no Brasil, a forma de protesto de ocupações de escolas já havia sido massivamente inaugurada no Chile, fenômeno que ficou conhecido como *"movimento pengüino"*, associando o uniforme dos estudantes secundaristas aos pinguins. Tal movimento, para Sofia Donoso (2014), inicia-se com o "*mochilazo"* em 2001 e desagua nas ocupações de escolas em 2006 e, novamente, em 2011, tornando-se uma referência para toda a América Latina.

No Brasil, as ocupações de escolas aconteceram pela primeira[17] vez no estado de São Paulo, como uma forma radicalizada de protesto contra uma proposta governamental de reorganização do sistema escolar estadual. Após a realização de distintas estratégias de protestos de rua e sem conseguir um mínimo de diálogo com o governo, decidiram partir para as ocupações como a "última carta na manga" (CAMPOS *et al.,* 2016, p. 54). O processo

---

can be seen as a reaction to the hierarchical structure and 'democratic centralism' that has long characterised Brazilian left-wing parties (and traditional left parties worldwide). It points to the exhaustion of the socialist ideal as the primary guide to movements and the emergence of a new orientation to public demonstrations. Many explicitly socialist groups are organised primarily as parties (e. g. PSTU, PSOL, PCO), while new movements (environmental, feminist, anti-discrimination) crystallised as NGOs. Dissatisfaction with both models paved the way for a reframing of anarchist ideals, in which horizontal forms of organisation align nicely with the new internet technology – an 'old' ideology in a 'contemporary' form".

[16] O Mal-Educado consiste em um coletivo secundarista resultante de uma mobilização estudantil contra a direção escolar, conformando uma espécie de poligremia, tomando um contorno mais amplo. O coletivo foi responsável pela tradução do manual chamado "Como ocupar um colégio?", produzido pela seção argentina da Frente de Estudiantes Libertarios. O manual foi distribuído em manifestações de secundaristas em São Paulo que teria, de certa maneira, inspirado as ocupações de escolas (CAMPOS *et al.,* 2016, p. 54-80). Faz-se interessante destacar que não tivemos evidências do contato dos estudantes que ocuparam as escolas em Uberlândia com esse manual, pelo menos nas primeiras escolas que foram ocupadas.

[17] Há registros de ocupações de escolas anteriores à luta contra a proposta de reorganização escolar do governo de São Paulo. Uma das experiências pode ser encontrada no final da cartilha do Mal Educado de como ocupar um colégio, trazendo um exemplo de uma escola ocupada no Mato Grosso do Sul em 2012 (CAMPOS *et al.,* 2016, p. 57). Entretanto, são casos isolados e sem atingir uma envergadura política significativa como as ocupações de 2015 e 2016.

resultou em "[...] mais de 200 escolas ocupadas durante cerca de 60 dias" (GOHN, 2018, p. 127).

Após a vitória dos estudantes paulistas, uma vez que o governo do estado recuou na proposta de reorganização do sistema escolar, foi a vez dos estudantes goianos, que, também lutando contra medidas do governo do estado, ocuparam quase trinta escolas entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Os estudantes se levantaram contra a tentativa de militarização de algumas escolas, assim como a gestão terceirizada por organizações sociais privadas (CAMASMIE, 2018, p. 85; PREVITALI *et al.*, 2019, p. 269-270; TOKARNIA, 2016a).

Em março de 2016 foi a vez de estudantes cariocas ocuparem suas escolas. Porém, desta vez, as ocupações se iniciaram em solidariedade à greve dos professores e foram assumindo reivindicações locais sobre as condições escolares (CAMASMIE, 2018, p. 87-88). No Rio de Janeiro, as ocupações se estenderam até meados de junho de 2016, chegando a atingir mais de setenta escolas ocupadas.

Entre maio e junho, ocupações ocorreram no Rio Grande do Sul. Em oposição aos projetos estaduais de privatização de empresas públicas ligadas a ensino, pesquisa e desenvolvimento, assim como projeto de lei do mesmo governo que instituiria a Escola Sem Partido, os estudantes ocuparam em torno de 150 escolas. Além das ocupações de escolas, no Rio Grande do Sul os estudantes ainda chegaram a ocupar a Assembleia Legislativa do Estado (GROPPO, 2018, p. 97). Fechando o que Groppo chama de primeira onda de ocupações[18], ainda houve mais de sessenta escolas ocupadas no Ceará, entre maio e agosto, que, durante a greve dos professores, assumiram reivindicações em torno de melhorias na infraestrutura escolar e na merenda. (GROPPO, 2018, p. 97-98).

Em outubro de 2016 começaram as ocupações no Paraná. De início, a crítica dos estudantes se deu "[...] ao aumento das escolas em tempo integral e à flexibilização das matérias" (CAMASMIE, 2018, p. 90), de forma que, com a ampliação da mobilização, os estudantes passaram a se posicionar contra à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241[19], contra a Medida Provisória (MP) de Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016)[20] e contra o Projeto de

---

[18] Borges (2018, p. 50) faz um recorte temporal das ocupações de escolas em quatro períodos: 1) as ocupações de escolas no Chile (2006 e 2011); 2) as ocupações de escolas em São Paulo (2015); 3) as ocupações no Brasil de março a junho de 2016 e; 4) as ocupações de escolas no Brasil a partir de dezembro de 2016. De forma distinta, Groppo (2018, p. 92) divide as ocupações no Brasil em duas ondas. A primeira iniciou no final de 2015, assumindo reivindicações estaduais ou locais. Já a segunda, se deu no segundo semestre de 2016, com pautas nacionais em rechaço ao governo federal. Ainda, para o autor, somente a primeira onda de ocupações foi vitoriosa, sendo a segunda derrotada em suas reivindicações (GROPPO *et al.*, 2019, p. 67).

[19] A PEC 241 (55 no Senado), ficou conhecida como a PEC do teto dos gastos, que propunha o congelamento do orçamento da União nas áreas de saúde, educação e segurança por vinte anos.

[20] A Reforma do Ensino Médio, como ficou conhecida a MP 746/2016, proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e já aprovada, previa uma recomposição dos principais eixos do atual modelo de Ensino Médio,

Lei (PL) Escola Sem Partido (ESP)[21]. Diferente das ocupações anteriores, desta vez, as reivindicações assumiram contornos nacionais, servindo de estopim para a nacionalização também das ocupações, de forma que:

> Mais de 1000 escolas de ensino médio foram ocupadas por todo o país e desta vez, também os estudantes do ensino superior adensaram o movimento, ocupando universidades federais e estaduais em Brasília (DF), Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espirito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Alagoas, Rio Grande do Norte e Pernambuco. No Paraná, as ocupações tiveram início no dia 3 de outubro de 2016 e, segundo nota da Secretaria de Estado da Educação atingiram 31% das escolas da rede, equivalente a 750 unidades de ensino e cinco universidades. Já nos números divulgados pelos estudantes do movimento Ocupa Paraná, no dia 01 de novembro de 2016 havia 836 unidades de ensino, 14 universidades e 3 núcleos ocupados. No estado de São Paulo, segundo dados da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), foram ocupados, incluindo-se o ensino médio e superior, 407 unidades escolares. (PREVITALI *et al.*, 2019, p. 271).

Em Uberlândia, as ocupações de escolas iniciaram no dia 18 de outubro de 2016 (MACHADO, 2016b) e se estenderam até o dia 20 de novembro do mesmo ano (ROMARIO, 2016a). Durante esses 34 dias, o momento de clímax das ocupações em Uberlândia chegou a um número de 28 escolas ocupadas[22], sendo a cidade com mais ocupações em Minas Gerais e, proporcionalmente, uma das maiores do Brasil. A Secretaria de Estado de Educação informa o número de setenta escolas estaduais em Uberlândia, sendo que apenas 34 delas com Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2020), o que daria uma gigantesca proporção de aproximadamente

---

acompanhando a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

[21] O PL nº 193/2016, visava incluir nas diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola Sem Partido, que previa o "[...] o controle e a censura aos docentes no que diz respeito à manifestação do pensamento, posições políticas, religiosas, de consciência e de crença e manifestações sobre orientação sexual sob o signo da neutralidade técnica e da preservação dos discentes em seus valores morais." (PREVITALI *et al.*, 2019, p. 267). Entre as reivindicações dos secundaristas, esta foi a única das medidas que não foi aprovada. Entretanto, ainda se coloca na disputa nas relações sociais, de forma que frequentemente há relatos de professores sendo filmados em suas aulas (BETIM, 2019; FAGUNDEZ, 2018), de fiscalização de professores por agentes políticos (FERNANDO..., 2017) e, por vez ou outra, retorna para discussão em casas legislativas dos entes federativos (FARIAS, 2019; TAVARES, 2019).

[22] Conforme já indicamos em Morais *et al.* (2019a, p. 144), "As publicações da imprensa, nas redes sociais e, posteriormente, em periódicos acadêmicos trazem divergência quanto ao número de escolas ocupadas. [...] a página do Facebook Ocupa Tudo – Uberlândia, em publicação de 23/10/2016, divulga um número de 28 (OCUPA..., 2016) e Souza (2016), o número de 29 escolas ocupadas". Tivemos uma certa dificuldade em levantar o nome de todas as escolas ocupadas pela divergência dos números e por muitas das páginas das ocupações não existirem mais. Dessa forma, a partir de Leão *et al.* (2016), Pires (2016b) e de UBES... (2016) chegamos a uma lista com os nomes de 28 escolas ocupadas, número que estamos utilizando nessa tese, sendo elas: E. E. Américo René Giannetti, E. E. Ângela Teixeira da Silva, E. E. Antônio Luis Bastos, E. E. Antônio Thomaz Ferreira de Rezende, E. E. do Bairro Jardim das Palmeiras, E. E. Bueno Brandão, E. E. da Cidade Industrial, E. E. Felisberto Alves Carrejo, E. E. Frei Egídio Parisi, E. E. Guiomar de Freitas Costa (Polivalente), E. M. Hilda Leão Carneiro, E. E. Ignácio Paes Leme, E. E. Jerônimo Arantes, E. E. João Rezende, E. E. Lourdes de Carvalho, E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos, E. E. Prof. Leônidas de Castro Serra, E. E. Mário Porto, E. E. Messias Pedreiro, E. E. Neusa Rezende, E. E. do Parque São Jorge, E. E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes, E. E. Prof. Inácio Castilho, E. E. Prof. José Ignácio de Sousa, E. E. Segismundo Pereira, E. E. Sérgio de Freitas Pacheco, E. E. Teotônio Vilela e E. E. de Uberlândia (Museu).

82% das escolas de Ensino Médio ocupadas[23]. Houve dois casos que não se enquadraram nessa proporção, uma por ser municipal [Escola Municipal (E. M.) Hilda Leão Carneiro] e outra por ser uma escola de Ensino Fundamental (E. E. Prof. Leônidas de Castro Serra), fato que não impacta significativamente na estatística.

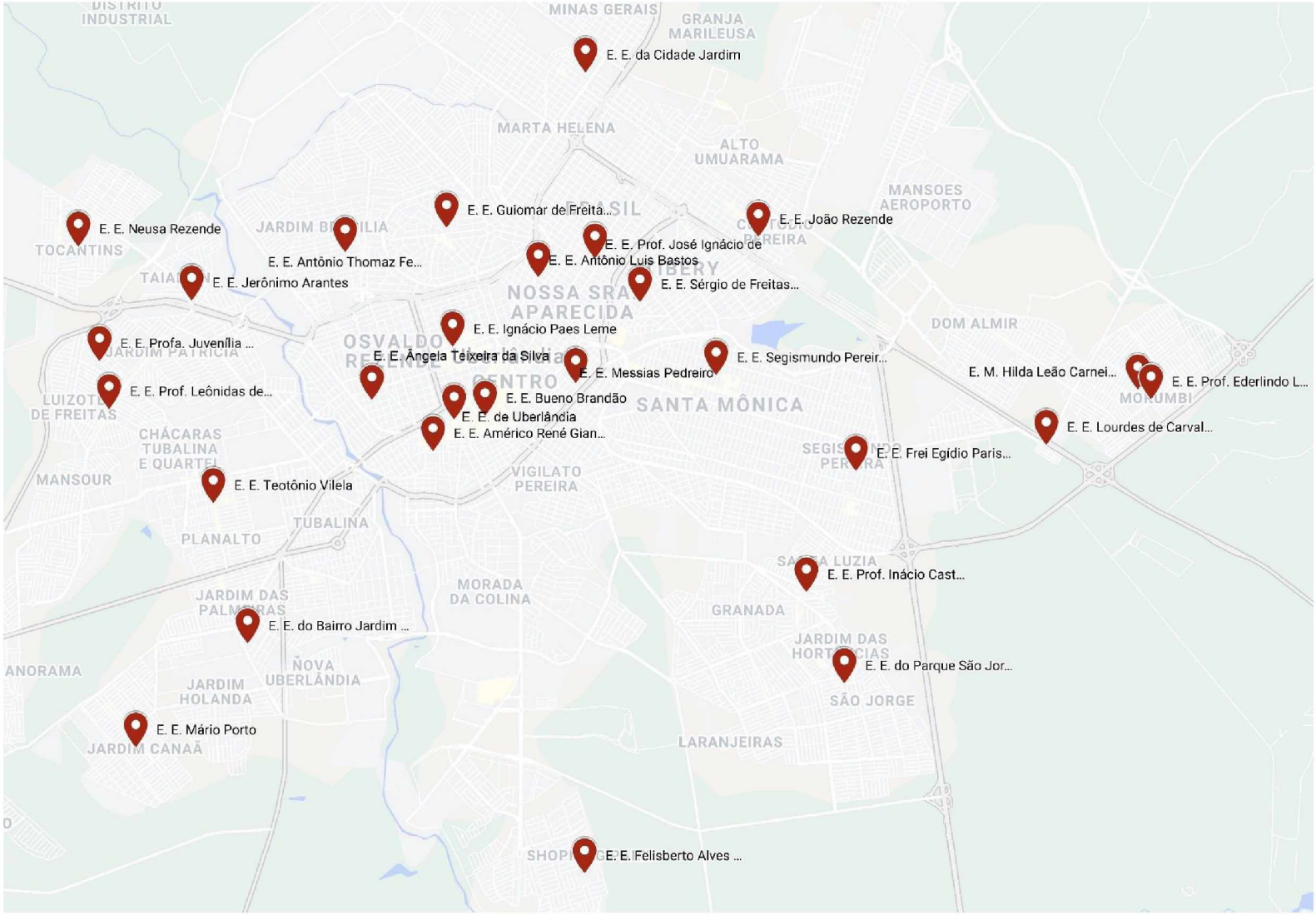
Antes de eclodirem as ocupações na cidade, ocorreu um protesto na Câmara dos Vereadores de Uberlândia protagonizado pelos secundaristas da E. E. Prof. José Ignácio de Souza, no dia 8 de outubro de 2016 (MOVIMENTO..., 2016). Em tal situação, os estudantes discursaram no Plenário sobre as contradições e perigos da PEC 241. Após as intervenções e uma ocupação simbólica do plenário da Câmara, os estudantes seguiram em caminhada até a E. E. Messias Pedreiro, no bairro vizinho, coincidindo com o término do turno escolar e saída dos estudantes. Conforme destaca o estudante entrevistado pelo Jornal Brasil de Fato:

> Fizemos uma primeira manifestação, mas vimos que não ia render muito, então como já tem um movimento chamado Primavera Secundarista, a gente pensou que ocupar era a melhor forma de divulgar o movimento e assim conseguimos quebrar esse bloqueio. Antes da gente não tinha quase nada na mídia nacional sobre o Triângulo Mineiro, a gente foi, deu a cara, falou pra todas, deu entrevistas (LEÃO *et al.*, 2016).

Apenas dez dias depois, a E. E. José Ignácio de Sousa realizou a primeira ocupação. Ainda no mesmo dia, a E. E. René Gianetti também foi ocupada, seguida pela E. E. Messias Pedreiro, no dia seguinte (MACHADO, 2016a; 2016b). No terceiro dia, foram ocupadas as escolas estaduais Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Teotônio Vilela e Prof. Ederlindo Lannes Bernardes. Na primeira semana de ocupação, já se contabilizava treze escolas ocupadas (CORREIA, 2016; HENRIQUES, 2016a; NOBRE, 2016) e, no final da segunda, mais de vinte (20 DAS 34..., 2016; MACHADO, 2016c). Na Figura 1, abaixo, está apresentado um croqui das ocupações de escolas em Uberlândia.

[23] Além da assustadora proporção de escolas ocupadas na cidade, nunca é demais lembrar uma marca conservadora de Uberlândia. Apenas como exemplificação, Fagaráz (2016, p. 58) identifica a cidade com "ranços de coronelismo" de famílias ligadas a latifúndios. Ainda, um dos grandes homenageados da cidade, dando nome a uma grande avenida e a um teatro, Rondon Pacheco, foi o redator do Ato Institucional n. 5, de 1968, "[...] a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira", que também ficou conhecido como "o bezerro de Rondon Pacheco" (COMISSÃO DA VERDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA, 2017, p. 26-28).

Figura 1 – Mapa das escolas ocupadas em Uberlândia



Fonte: Leão *et al.* (2016), Pires (2016b), UBES… (2016) e Google Maps®. Elaboração própria.

Pudemos identificar duas formas como os estudantes promoveram as ocupações. Na primeira, que coincidiu com as duas primeiras escolas ocupadas no dia 18, a ação se deu a partir de um pequeno grupo que decidiu ocupar. Na maioria dos casos, esse grupo não havia relação nenhuma com o grêmio escolar[24], ainda que, por vezes, havia membros dos grêmios existentes nesse grupo. Após a decisão e o planejamento, os estudantes noticiavam a ocupação para funcionários e para os demais estudantes que chegavam para as aulas. Situação que demandava um processo de convencimento entre pares, durante as assembleias iniciais, como relata Vladimir[25], estudante da primeira escola a ser ocupada, e Bruna[26], estudante da quarta escola ocupada:

> A gente, depois da... do ato que teve o dia 8 [o ato da Câmara] [...] A gente se organizou, pelo menos uma parte do pequeno grupo que estava lá, eu como representante do grêmio, o pessoal que tinha mais esse engajamento político e a gente se organizou e decidiu: olha, vamos fazer um grupo pra representar todos os movimentos pra gente angariar forças, que foi o Vozes do Futuro[27]. E aí a gente se reuniu na casa de um amigo, foi o que... eu... quatro pessoas, e a gente decidiu, o que é que a gente... a gente meio que falou: olha, vamos... desenhou mais ou menos os nossos objetivos, o que que poderia acontecer e como que a gente ia fazer. (VLADIMIR, 2019, p. 16-17).
>
> [Bruna]: Mas é... sempre teve diálogo, é importante reforçar isso. Tanto porque a gente teve uma assembleia inicial, [...] eu também falei, todo mundo

[24] A partir de nossas entrevistas, percebemos uma dificuldade de criação e consolidação dos grêmios em Uberlândia, sendo apenas duas escolas, das que entrevistamos, que existia um grêmio atuante e que, em apenas um deles, foi protagonista na mobilização para a ocupação. Nas narrativas, sempre apareciam empecilhos, na maioria das vezes burocráticos, colocados pela direção escolar para a criação e consolidação do grêmio.

[25] Vladimir, na época da ocupação, era estudante do terceiro ano da E. E. José Ignácio de Sousa e, durante a entrevista de 2019, era estudante do curso de História da UFU. A entrevista foi realizada no dia 3 de julho de 2019 em uma sala de aula na UFU, com duração de 1 hora e 21 minutos. Vladimir era membro do grêmio antes das ocupações e acabou exercendo, por um período, um papel de liderança, que, após um tempo, foi diluída em uma direção mais coletiva promovida pela autogestão. Vladimir participou ativamente de todo o período das ocupações, dormindo praticamente todos os dias na escola. Em um primeiro momento, Vladimir compunha um grupo dirigente, responsável, de início a organizar as tarefas e comissões da ocupação, assim como foi responsável, em parte, por realizar conversas políticas, seja com pessoas contrárias, apoiadores e, até mesmo, como "conselheiro" de outras escolas, ajudando-as no processo de organização das ocupações. Houve até mesmo situações de mediar a conversa com a direção de outras escolas em torno do conflito com a cozinha e a dispensa.

[26] Bruna, na época da ocupação, era estudante do terceiro ano da E. E. de Uberlândia (Museu) e, durante a entrevista de 2019, era estudante do curso de História da UFU. A entrevista foi realizada no dia 8 de agosto de 2019, em uma sala de aula na UFU, com duração de 1 hora e 8 minutos. Bruna foi uma das indicadas pelas primeiras entrevistas. Ela participou ativamente de todo o período da ocupação, estando, inclusive, no grupo que planejou ocupar. Entretanto, por questões familiares, ela não dormia na escola, apesar de ir todos os dias, ficando até à noite. Como ressaltado por ela, Bruna não assumiu um papel de liderança, apesar de já ter uma experiência política com movimento secundarista antes das ocupações. Na época da entrevista, ela não fazia parte de nenhum coletivo, apesar de ser membro da gestão do Centro Acadêmico. Durante as ocupações, Bruna ficou na comissão de limpeza, apesar de, em diversos momentos, contribuir com as outras comissões.

[27] O Vozes do Futuro foi um movimento criado pelos estudantes da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa como uma forma de extrapolar o próprio grêmio. O movimento foi criado após o ato da Câmara e foi o responsável por planejar e mobilizar a ocupação. No início, a página do Vozes do Futuro nas redes sociais foi a responsável por divulgar as ocupações. Entretanto, com o avançar do número de escolas ocupadas, as mesmas iam criando suas próprias ferramentas de comunicação, de forma que a página do Vozes do Futuro passou a ficar mais por conta da divulgação da ocupação da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa.

> que tava ocupando teve a oportunidade de falar. E aí a gente deixou bem claro o que a gente tava fazendo. [...]
> [Douglas:] Essa assembleia foi no começo das ocupações?
> [Bruna:] Isso.
> [Douglas:] Mas foi pra ocupar ou foi depois que ocupou?
> [Bruna:] Então. Aí fica meio contraditório, porque foi pra ocupar, porque foi pra esclarecer pra todo mundo que não tinha volta, que tava ocupado... (BRUNA, 2019, p. 103).

Houve, ainda, nessa primeira forma de ocupação, situações na qual o grupo inicial participava das tentativas de criar a agremiação, diluindo-se, depois, nas comissões de ocupação. Nesse caso, como uma forma intermediária, o grupo funcionava como uma espécie de mobilização para a ocupação, como relata Clara[28] ao se referir a reunião virtual que fizeram para decidir ocupar ou não:

> O grupo do grêmio, entre aspas[29], estava como direcionamento, ou como liderança, mas a gente sabia que tinha alguns alunos que não participavam desse grupo, que queria fazer esse grêmio, mas que tinha interesses nessas discussões políticas, nas discussões é... que circulava a educação, os cortes na educação. E aí... quando teve a reunião do *Skype*, teve esse grupo do *Skype*, foi uma reunião muito grande, tinha muito aluno... (CLARA, 2019, p. 161-162).

A outra forma que encontramos de iniciar a ocupação foi a partir de assembleias. Nesses casos, os estudantes, antes de iniciarem o processo de ocupação, realizavam uma assembleia com todo o turno escolar para decidir ocupar ou não, como relatam Larissa[30] e Carla[31].

---

[28] Na época da ocupação, Clara era estudante do terceiro ano da E. E. Messias Pedreiro e, durante a entrevista de 2019, era estudante do curso de Filosofia da UFU. A entrevista foi realizada no dia 26 de setembro de 2019 em uma sala de aula na UFU, com duração de 1 hora e 16 minutos. Clara participou ativamente do processo de ocupações, tornando-se uma liderança de sua escola [informação também ressaltada por Daniela (2019, p. 213)]. Clara já tinha uma experiência de atuação política e partidária, uma vez que, antes das ocupações, já compunha o coletivo Movimento por uma Alternativa Independente e Socialista (MAIS), organização que se forja com a saída de um grupo do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e, posteriormente, vão se filiar e compor uma das correntes, junto com outras agremiações, do Partidos Socialismo e Liberdade (PSOL). Na época da entrevista, Clara não participava mais de nenhum coletivo estudantil ou partidário, mas se mantinha ativa nos protestos de rua na cidade.

[29] Ela se referia ao "grêmio" (entre aspas), porque de fato não existia um grêmio, mas uma articulação visando a sua constituição. Esse "grêmio", assim como o de outras tentativas que foram relatadas, encontravam obstáculos de todos os tipos colocados pela direção da escola. "[Douglas:] E como que era essa relação desse grupo, desse grêmio né, grêmio entre aspas, que não era aceito pela direção? Porque é lei né, tem que ser aceito. Como que era essa relação? [Clara:]: Então. É lei e tudo mais. Só que toda vez que a gente ia conversar com ela, ela enrolava, entendeu. Não era uma coisa que ela impedia assim, fortemente. Ela ia, conversava com a gente, mas a gente percebia que era... que não era uma coisa que ela queria, sabe." (CLARA, 2019, p. 162).

[30] Larissa, na época da ocupação estava no terceiro ano da E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos. A entrevista foi realizada na própria escola, no dia 29 de outubro de 2016. Larissa era coordenadora da comissão de cozinha de sua ocupação e já tinha uma experiência política por influência da família. De acordo com ela, a mãe, além de assessora parlamentar, era militante do movimento negro e sempre a levava para reuniões e manifestações.

[31] Carla, na época da ocupação, era estudante do segundo ano da E. E. Neuza Rezende e, durante a entrevista de 2020, era estudante de Odontologia na Faculdade Pitágoras. A entrevista foi realizada no dia 11 de março de 2020 em uma sala da UFU, com duração de 46 minutos. Carla também foi uma das respondentes em 2016, em que a entrevista foi realizada na própria escola no dia 2 de novembro de 2016, com duração de 22 minutos. Durante a

> Não, a gente já tem um grêmio na escola, aí... a gente decidiu ocupar, aí o diretor ele já sabia, é lógico que ele já sabia, aí ele meio que deu uma apertada na gente e tal pra gente não ocupar, e a gente decidiu que a gente ia ocupar sim. Aí a gente chamou uma galerinha pra explicar lá na praça, fez uma assembleia lá na praça pra explicar o que que era a PEC e tal e falou que a gente tava querendo ocupar e quem quisesse a gente passou horário tal, pra tá aqui, pra gente ocupar a escola. (LARISSA, 2016, p. 29).

> Ah, isso começou com os terceiros anos, eles tão mais à frente da situação e se reuniram pra falar sobre isso, aí depois eles convidaram os outros alunos que tavam interessados que é, contra a PEC também. A gente foi conversando com as pessoas que também eram a favor da PEC, aí a gente montou essa comissão, essa assembleia, aí a gente conversou sobre o projeto, procurou pessoas de fora pra nos orientar, que que a gente poderia fazer. E, depois, nós fizemos uma votação aqui dentro da escola mesmo, tipo uma democracia aqui dentro, a gente no turno da manhã e no turno da noite, eu não lembro se fizeram no turno da tarde, porque o turno da tarde a maioria tem onze, doze anos... então a gente fez turno da manhã e turno da noite, que a maioria dos alunos que compreendem mais assim esse negócio de política. O turno da tarde a gente só passou conscientizando o que era a PEC. Aí a gente fez a votação de quem era a favor e quem era contra a ocupação da escola. Aí a maioria dos votos foram a favor, aí a gente organizou o negócio como que ia ser a ocupação, nós preparamos o almoço, as coisas que ia acontecer durante a ocupação, viemos aqui e ocupamos a escola. (CARLA, 2016, p. 90).

O primeiro momento após a ocupação era sempre muito conturbado, com uma mistura de ansiedade, confusão, indecisão, disposição e outros sentimentos que se misturavam em algo totalmente novo na vida desses sujeitos e da própria escola. Nesse sentido, relata Ivan[32] sobre o início da ocupação e a dificuldade de começar um processo sem nenhuma referência anterior:

> Não, eu participei do começo assim. Eu cheguei lá não tava ocupado, não tinha... tava tendo aula ainda. Foi na hora que eu cheguei que eu falei assim:

---

ocupação, ela fez parte da comissão de cozinha e ficou praticamente todos os dias na ocupação, inclusive dormindo. Ela participou desde o começo do grupo que iniciou o processo de mobilização. Conforme relatado por ela, não existiu nenhuma liderança em sua ocupação, de forma que todas as decisões eram tomadas de forma coletiva. Carla nunca tinha participado de nenhum tipo de manifestação política antes da ocupação. Na entrevista de 2020, chegou a afirmar que também não participou de mais nada após as ocupações, fechando-se em si e em seus estudos e trabalho.

[32] Ivan, na época das ocupações era recém egresso do Ensino Médio. No caso, ele estudou a maior parte da vida escolar na E. E. Teotônio Vilela e acabou concluindo por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em agosto de 2016, pouco antes das ocupações. Ele já conhecia boa parte dos estudantes da ocupação, principalmente o grupo que iniciou o processo de mobilização. Ivan já tinha uma longa militância na Central de Movimentos Populares (CMP), o que fez com que os estudantes o convidassem para ajudar a planejar e participar de toda a ocupação, sobretudo pela referência que já existia. A entrevista foi realizada no dia 21 de setembro de 2019, em sua casa, no bairro Planalto, com duração de 2 horas. Na época da entrevista, Ivan trabalhava em uma empresa de telemarketing, ofício bastante comum entre os jovens de Uberlândia e era estudante de Ciências Sociais na UFU. Entretanto, acabou abandonando o curso pouco tempo depois da entrevista. Quando o entrevistamos, Ivan era membro do Levante Popular da Juventude. Ao questionarmos sobre sua participação na ocupação, Ivan afirmou ter feito: "Tudo. Eu acho que nos primeiros dias ali, acabei puxando um pouco a frente, por ter mais experiência, né." (IVAN, 2019, p. 121). Entretanto, nos primeiros dias conseguiram se organizar de forma coletiva que, conforme frisado várias vezes por ele, deixou esse papel de tomar a frente e passou a compor o grupo da ocupação como um todo.

> "uai..." os meninos perguntaram: "que que nós fazemos?", eu falei: "véio... sei lá!" [risos]. "Vamo... tipo... eu acho que se é pra ocupar, vamos falar que tá ocupado pra direção aí, e começar a fazer alguma coisa, vamos tentar organizar alguma coisa" [risos]. E foi isso. Chegamos lá, e... começou vir muita orientação, você vai dialogando com a galera do *Whatsapp*, vai chegando muita informação que tava acontecendo tudo ao mesmo tempo ali, né. "Não, faz isso, isso e isso". Aí começou a ter mais orientação, a chegar mais pessoas, né. E, chegamos, teve uma conversa com a direção. Foi tirado antes, com eles, né, pros meninos que começaram ali, que era a galera que tava na escola, de passar em sala e sala no período da manhã, né, e avisando, que a partir de tal dia ia começar a ocupação, convidando a galera pra participar da assembleia depois da aula naquele dia, e falando o que seria, o que aconteceria, como né... daquele momento ali pra frente como a banda tocaria. Obviamente, [risos] ninguém tinha noção como ia tocar daqui pra frente [...] Porque tava muito no começo, muito sem organização, muito sem direção. Sem ter né, um objetivo ali... sólido, não solidificado, mas sem ter um começo, ou alguma coisa: "o que nós vamos fazer amanhã? Tá, nós ocupamos hoje e aí, o que a gente faz amanhã? O que a gente vai fazer depois?" Né, você não sabe, aí você tipo assim: "nossa, meu Deus! Onde nós vamos arrumar comida?", né, porque a escola não deixou os mantimentos. Onde nós vamos arrumar isso? Onde que a gente vai arrumar panela, esses trens. O que a gente conseguiu negociar pra ficar a gente conseguiu, mas não foi muita coisa. Né... eu acho que nesse começo assim foi bem confuso... bem confuso, bem sem direção, mas conseguiu caminhar depois. (IVAN, 2019, p. 124-125).

Com o passar dos dias, os estudantes iam se organizando por meio de comissões para realizar as atividades e tarefas que o cotidiano escolar demanda. Foi muito particular de cada escola o tempo para se formar as comissões e as suas "formas". Algumas delas foram comuns a todas as ocupações, tais como a de limpeza, de alimentação e de segurança. Por outro lado, as tarefas políticas e pedagógicas acabavam se particularizando nas diferentes escolas. Como exemplo, algumas tinham uma comissão de pedagogia, responsável por organizar as atividades e o dia a dia, outra de comunicação, responsável por conversas de todos os tipos: mídia, apoiadores, pessoas contrárias e, até mesmo, representar a escola nas assembleias com outras escolas. Por vezes, havia uma comissão chamada política, que assumia algumas das tarefas de comunicação ou da pedagogia. Houve ainda, como na E. E. Messias Pedreiro, que a comissão de comunicação, além das responsabilidades anteriores, ainda centralizava os papeis das comissões pedagogia e política.

Apesar de já ter a referência das ocupações que estavam acontecendo desde 2015, ainda havia a comunicação entre as escolas, trocando experiências sobre os caminhos e dificuldades encontradas no processo de ocupação, entre eles, como se organizar. Por outro lado, a própria experiência pessoal dos estudantes contribuía na forma de organização das comissões, conforme relatam Tiago[33] e Clara:

[33] Tiago, na época das ocupações estava no primeiro ano da E. E. Teotônio Vilela. A entrevista foi realizada na

> Das comissões, igual... aí tem a segurança, aí tem a minha colega, que ela é chefe da segurança, aí ela fica por conta de falar, tá fazendo uma ronda durante a noite pra poder evitar né, que outras, que terceiros pulem aqui dentro, tentem fazer alguma coisa, então só por segurança mesmo. Tem a da cozinha, né, que fica por conta dos alimentos, do dia a dia, do controle do que a gente recebe, porque ganhamos muitas doações, é... tem da, da comissão de comunicação que fica por conta do cronograma de atividades, e tudo o mais, pelo o contato dos advogados e tudo o mais, de divulgação e comunicação em geral e tem um... a... da limpeza, que fica por conta de lavar os banheiros, de varrer, limpar a escola, tem... eu assim que sou mais [?] eu fico por conta mais do diálogo, às vezes, sabe? Entrevista, igual tá acontecendo aqui, pra poder tá conversando com os pais, pra tá orientando alguns alunos, no geral, sabe? A gente divide assim as tarefas do dia a dia e tudo o mais, por comissões né, e sempre quando tem um aluno que vem e fala "ah, eu não quero participar daquela palestra", a gente precisa varrer, a gente pede ajuda... "você pode tá ajudando a gente então a varrer?" aí o aluno olha assim, "ah, mas não tem outra coisa pra fazer?", a gente fala, "olha, se você não quiser tudo bem, tem louça pra lavar...", felizmente aqui tem atividade pra todo mundo, aí a gente sempre tá pedindo uma ajuda sabe? Pra tá tudo bem organizado, tá tudo legal. (TIAGO, 2016, p. 175-176).

> Foi tipo assim, "meu Deus, essa escola vai virar uma bagunça agora, ferrou!" [risos]. E aí a gente decidiu... teve um negócio, e falou: "aí, o que que a gente vai fazer?", porque a gente não sabia o que ia fazer né. A gente chegou lá, com um monte de cartazes, escrito várias coisas... pregou nas paredes da escola, entregou na... de fora da escola, aí a gente parou e pensou: "e agora, o que a gente faz agora?" [risos], "como que é isso?". Aí a gente sentou pra conversar lá embaixo, no saguão do refeitório, e aí a gente começou a se perguntar: "a gente vai ficar aqui, como que vai ser, a gente vai dormir aqui?". Porque a gente não sabia como que era, não sabia se a gente dormia na escola, se a gente ficava lá só durante o dia e depois ia embora. Aí beleza, a gente meio que descobriu que a gente ia dormir lá... aí falou: "é, mas aí não tem comida, a gente vai ficar aqui o dia inteiro" [risos]. Foi aí que começou as ideias, "ah, então a gente precisa de alguém pra fazer comida, a gente precisa de alguém pra limpar as coisas", e aí foi surgindo as comissões. Algumas comissões a gente nem sabia que ia precisar, tipo a minha, de comunicação, a gente não sabia que ia precisar. As primeiras que surgiram foram a de segurança, por causa que tinha alguns pais que no primeiro dia mesmo, de imediato, já queria, tipo, tirar a gente de lá: "vocês tão impedindo meu filho de estudar, isso é bagunça, não sei o quê". E aí, a segurança era mais pra conversar com esses pais, pra explicar e tudo mais. E aí depois, a gente percebeu que tinha que ter essa comissão da segurança também pra ficar acordado durante a noite

---

própria escola, em conjunto com Felipe, no dia 31 de outubro de 2016, com duração de 1 hora e 33 minutos. Tiago nunca tinha tido nenhuma participação política até as ocupações. Na época, ele trabalhava descarregando cimento de caminhão, pois achava: "[...] uma coisa que é mais fácil pra mim [...] É só a força física mesmo" (TIAGO, 2016, p. 155). Tiago se aproxima muito dos rapazes, *lads*, estudado por Paul Willis (1991). A semelhança se dá pela relação com o trabalho manual em oposição ao intelectual, de uma cultura operária, mas, também, pela relação com a escola e a cultura contra-escolar. Tal relação é apresentada pelo próprio Tiago como problemática, de forma que "Porque... eu pra escola eu nunca fui um bom aluno, entre aspas [...] Eu sempre fui a pessoa na escola que eu achava que eu... como é que eu posso dizer, um mal elemento [...] porque eu sou um cara que dá muito trabalho na escola, nessa escola mesmo que eu tô aqui tem no mínimo umas quarenta advertências" (TIAGO, 2016, p. 161-162). Interessante que Tiago foi citado na entrevista de Ivan, três anos depois. Uma das referências era exatamente sobre a relação de Tiago com a escola, de maneira que ele era um dos "meninos problemáticos [...] a galera era quente, vamos chamar assim [risos]. Era só a nata do morro [...]" (IVAN, 2019, p. 129).

> enquanto os outros dormiam, pra ver o que tava acontecendo, porque... teve uma noite, que a gente tava lá, que... não sei se era um pai, a gente não soube se era pai, se era aluno, mas que jogou pedra no portão e... não sei empurrou carro lá no portão, aí a gente descobriu que precisava de... pelo menos nem que seja pra acordar os outros e falar: "gente, ferrou, vamo embora daqui" [risos]. Mas foi assim... foi na precisão... (CLARA, 2019, p. 164-165).

O dia a dia da ocupação era todo organizado em atividades e tarefas. Enquanto estas eram responsáveis para manter o ambiente organizado, aquelas assumiam dimensões pedagógicas, políticas, culturais e de lazer. As atividades variavam entre palestras, oficinas, rodas de conversa, aulas, atividades esportivas, artísticas, entre outras. Eram comuns as atividades de ensino serem chamadas de aulões, uma vez que não estavam divididos mais por turmas, como na normalidade da escola e, no geral, tinham uma duração maior que as aulas comuns. Dessa forma, estudantes de diferentes idades e estádios de desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, convivam na mesma atividade. Inclusive, alguns desses aulões eram preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Na rotina da ocupação ocorriam permanentemente assembleias para se tomar decisões e para a resoluções de conflitos. Também houve diversidade nas formas como as assembleias foram construídas. Ocorreram situações em que havia assembleias diárias entre representantes das comissões e em menores quantidades com toda a escola. Por outro lado, houve ocupações que faziam assembleias diariamente com toda a ocupação, como é o caso da E. E. Teotônio Vilela, em que os estudantes a chamavam de lavação de roupa suja, conforme relatam Tiago e Felipe[34]:

> [Tiago:] A gente, todo dia...
> [Felipe:] Ao final do expediente!
> [Tiago:] Ao final do dia de serviço, quando a gente... fala "a vamos relaxar", não... vai não... vai sentar todo mundo ali, vai ter uma assembleia da gente que, do pessoal da ocupação... Pra tá falando, pra tá trabalhando também a parte da socialização, você pode tá colocando em assembleia alguma ação que a pessoa teve com você, que você não achou legal.
> [Felipe:] Colocando a roupa suja pra lavar.
> [Tiago:] Como se fosse uma novela mexicana.
> [Felipe:] Aí, você coloca o que a pessoa fez, coloca uma ideia que você teve, a gente tá debatendo mesmo, pra ver [?] o que podemos melhorar, que também pode ter uns pontos positivos, mas a gente sempre tá, sentando ali todo dia. Igual mais tarde, hoje, a gente tem, ontem que era domingo, a gente deu uma descansada que também todo dia ter assembleia ninguém merece... aí é

[34] Felipe, na época das ocupações, estava no terceiro ano na E. E. Teotônio Vilela. A entrevista foi realizada junto com Tiago, na própria escola, no dia 31 de outubro de 2016, com duração de 1 hora e 33 minutos. Felipe somente estudava, pois parou de trabalhar após se acidentar em um dos dedos, quando trabalhava na marcenaria de um amigo de seu pai. Felipe queria seguir carreira militar, o que foi impossibilitado por conta do acidente com a mão, possibilitando, nessa perspectiva, apenas trabalhos burocráticos. Perante essa situação, ele queria se graduar em Direito para prestar concurso para alguma promotoria ou para Polícia Federal.

> organizado, a gente dá dois minutos pra cada um tá falando...
> [Tiago:] É, dois a três minutos, tem a conclusão, pra poder tá colocando, concluindo a ideia e tudo o mais [...] (FELIPE; TIAGO, 2016, p. 175-176).

Em torno das ocupações, formou-se uma rede de solidariedade composta por diversas organizações políticas, com coletivos de todos os tipos, sindicatos, movimentos sociais, partidos e, inclusive, por indivíduos que queriam contribuir de alguma forma com os/as ocupantes. Os apoios dessa rede de solidariedade se davam em vários aspectos, como questões materiais – como alimentação, materiais de limpeza e de higiene –, suporte jurídico – houve a mobilização de dois escritório de advocacia que têm relações com organizações populares – e, inclusive, das oficinas e aulões, muito disponibilizadas pelos indivíduos independentes de organizações que compunham essa rede – como estudantes e professores universitários, moradores da vizinhança das escolas ocupadas, pais e familiares, entre outros.

Por outro lado, da mesma forma que havia uma diversidade de sujeitos apoiadores, haviam os contrários. Entre esses estavam, pais, estudantes, alguns professores e, com poucas exceções, os diretores. A relação dos ocupantes com a direção geralmente não era tranquila, pois ocorria distintos tipos de conflitos, como em torno da cozinha e dos alimentos e de toda a gestão escolar. Nesse sentido, relatam Vitória[35] e Juliana[36]

> Então, alguns professores, principalmente os da parte da manhã apoiam bastante, tem aqueles que são neutros que não falam se apoiam ou não e ficam na deles. E tem também o pessoal que são contra né? Principalmente os professores da tarde, é... minha mãe é professora aqui, e por ela ser totalmente a favor e tá ajudando bastante, ela tá sofrendo bastante repressão do lado da direção e dos professores do turno da tarde. A diretora é um caso sério aqui, né? Ela começou totalmente contra, fazendo campanha contra, falando várias coisas contra, junto com a mulher do financeiro e uma professora do turno da tarde. E aí depois que a gente falou com o superintendente e depois que o superintendente falou com ela parece que ela deu uma acalmada, mas agora ela cansou de fazer o papel de boazinha, e voltou a estar contra completamente, e tá gritando e fazendo o papel que ela sempre fez de louca. Porque é realmente esse o papel que ela faz aqui dentro dessa escola, ela não conversa com

[35] Vitória, na época das ocupações era estudante do primeiro ano da E. E. Sérgio de Freitas Pacheco. A entrevista foi realizada na própria escola, no dia 2 de novembro de 2016, com duração de 46 minutos. Vitória tinha alguns amigos do Rio de Janeiro que foram ocupantes de escolas, o que a deixou bastante animada para construir a ocupação. Ela acabou tendo uma participação de liderança, chegando a participar das reuniões com o Ministério Público Estadual.

[36] Juliana, na época das ocupações era estudante do segundo ano da E. E. Neuza Rezende e, em 2019, era estudante de teatro na UFU e trabalhava como supervisora em uma empresa de telemarketing. A entrevista de 2016 foi realizada na própria escola, no dia 2 de novembro de 2016, com duração de 25 minutos. Na segunda vez, a entrevista foi realizada em uma sala de aula na UFU, no dia 18 de julho de 2019, com duração de 1 hora e 18 minutos. Juliana acabou fazendo de tudo na ocupação, de forma a sair do anonimato da timidez do dia a dia para se tornar uma referência pública. Apesar dessa referência, ela afirma não ter assumido papel de liderança, uma vez que a ocupação do Neuza, como era conhecida, acabou assumindo uma direção mais coletiva, como discutido na seção 3.4. A frase: "Olha, essa consciência política surge do agir!", utilizada como título da tese, foi retirada da entrevista com Juliana (2019, p. 77).

> ninguém, ela grita! (VITÓRIA, 2016, p. 140-141).

> [Douglas:] E a direção?
> [Juliana:] Completamente contra.
> [Douglas:] Mas como era a relação? Era tranquila, conflituosa?
> [Juliana:] A gente tentava não ter nenhum tipo de conflito, mas a nossa direção no Neuza era muito impositiva. Tipo eles... primeiro que a direção não mudava há, sei lá, mais de dez anos. A gente tinha o mesmo diretor há mais de dez anos, é... a vice há muito tempo também e eles não gostavam de ser contrariados de nenhuma forma. E quando você tira o poder da mão deles, aí é complicado. Então a gente tirou o poder das mãos deles e as coisas eram de nossa responsabilidade. Elas... as coisas funcionavam da maneira como a gente queria que funcionasse... então... Eles não podiam fazer e falar muita coisa, então meio que ficou uma guerra fria ali. Enfim, era a vice-diretora passando ali e implicando. Era um negócio meio infantil até, sabe. Ela implicava com a gente quando ia lá, falava... fazia comentários maldosos e.... enfim, era ridículo. (JULIANA, 2019. p. 69-70).

Houve um processo de mobilização por desocupações. Em alguns lugares, a partir da experiência do Paraná, formaram-se grupos denominados "Desocupa", que teceram uma rede de ações contra as ocupações de escolas[37]. Não encontramos relatos ou evidências de que isso tenha ocorrido em Uberlândia. Entretanto, encontramos algumas ações, articuladas por pais e professores de algumas escolas, porém pontuais, sobretudo, por meio do acionamento do Ministério Público Estadual (MPE) e em manifestações na frente de escolas, como afirmam Melina[38] e Vitória:

> [...] Inclusive professores, que começaram a movimentar alunos e a criar grupos de *Whatsapp* pra poder movimentar esses alunos, e entrar na escola também, de uma forma ameaçadora, assim. Falaram coisas horríveis nesses grupos, também. Isso foi um professor específico, até eu lembro... (MELINA, 2019, p. 81).

> [Denise:] E vocês tiveram problemas também com pais contrários?
> [Vitória:] Nossa demais! Eu mesma quase fui agredida por dois pais, um no primeiro dia de ocupação e o outro nessa segunda-feira. Agressões verbais, quase houve agressão física, só não houve porque eu fechei o portão na cara do pai porque, senão, eu ia ser agredida, um pai de dois metros de altura, que realmente era a altura do cara, ele era muito mais alto do que eu, quase não passava ali no portão, forte; com uma garota de dezesseis anos, magrinha, baixinha, a gente acaba tendo que às vezes ser um pouco mal educada... então...

[37] Para Camasmie (2018, p. 93-95), o movimento Desocupa tinha por trás organizações políticas, como o caso do Movimento Brasil Livre (MBL), organização juvenil de cunho liberal.

[38] Melina, na época das ocupações, estava no segundo ano da E. E. de Uberlândia, conhecida como Museu, e, em 2019, era estudante de artes visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A entrevista de 2016 foi realizada no dia 31 de outubro de 2016, na própria escola, em conjunto com Augusto, com duração de 48 minutos. Na segunda vez, a entrevista foi realizada no dia 19 de julho de 2019, em um café no centro da cidade de Uberlândia, com duração de uma hora e onze minutos. O Museu é uma escola bem no centro de Uberlândia, de forma que recebeu bastante destaque da mídia, órgãos estatais de todas as esferas e, talvez, os embates mais críticos com grupos contrários. Melina acabou assumindo um papel de liderança e de bastante exposição pelo próprio destaque do Museu no período das ocupações.

> mas teve pai falando que vai convocar outros pais pra vir aqui no portão derrubar esse portão e retirar todo mundo daqui à força, e um dos pais daqui da escola é um dos líderes do movimento Desocupa então, assim, chegou aqui falou que vai ajudar a gente, a gente quase fingiu que acreditou pra não ter confusão, mas a gente sempre tá com um pé atrás.
> [Denise:] E o movimento desocupa é forte aqui em Uberlândia?
> [Vitória:] Olha, por enquanto eu acho que não. Porque... assim, a única coisa que a gente sabe do movimento desocupa é que os pais querem desocupar, mas ainda não foi feito nada demais, assim, foram falar com o promotor, mas também fomos falar com o promotor, é claro, que todo mundo tá vendo que o promotor tá contra as ocupações, mas assim, não chegou a atingir, o Sérgio Pacheco que é essa escola, ainda não, ainda não atingiu, por enquanto não. Não sei as outras, porque às vezes até atingiu e não falaram, então até onde eu sei não. [...] Uma das professoras aqui da tarde ela tá bem engajada no movimento eu não sei se ela é uma das que tava coordenando, mas ela tá bem engajada e manda mensagens o dia todo pro grupo dos professores, não sei porque não tá né, então eu sei também de uma funcionária que colocou pais também, num grupo lá, no oitavo ano pra... fazer a cabeça dos outros pais que tavam a favor, ficar contra o movimento, inventou mentiras, foi até, lugares que a gente recebeu doação falando pra não doar porque a gente tava com drogas e armas aqui dentro! O que não é verdade! E também tem várias outras questões né, da mídia contra que... tem muita influência no movimento. (VITÓRIA, 2016, p. 145-146).

A partir do acionamento do MPE, ocorreu sistematicamente a tentativa de desocupações das escolas. A primeira medida da promotoria foi se reunir, em momentos distintos, com estudantes e pais, favoráveis e contrários às ocupações (PAIS..., 2016). Era nítido para os estudantes a posição contrária do promotor frente ao movimento dos secundaristas, como relatam Paula[39] e Clara

> Mas, aí teve a treta com o Jadir. E ele chamou todos os pais, meu pai participou daquela reunião... tosca com o Jadir né. [...] E aí o Jadir, ele tava tentando atirar pra todos os lados pra tentar acabar com aquilo, né. Então ele chamou os pais lá pra convencer a gente a desocupar e a gente não aceitou isso, a gente pegou e falou: "cara, a gente é autônomo.". (PAULA, 2019, p. 44).

> [Douglas:] E você chegou a participar de alguma reunião com o Jadir?
> [Clara:] Quatro reuniões.
> [Douglas:] Como que foram essas reuniões?
> [Clara:] Ué, basicamente eu acho que foi ele tentando convencer a gente a sair das escolas. Inclusive em uma... eu tenho um livro autografado por ele meu

[39] Paula, na época da ocupação, era estudante do segundo ano da E. E. Américo René Giannetti e, durante a entrevista de 2019, era estudante do curso de Relações Internacionais da UFU. A entrevista foi realizada no dia 5 de julho de 2019, em uma sala de aula da UFU, com duração de 1 hora e 18 minutos. Na época das ocupações, Paula fazia parte do Partido Democrático Trabalhista (PDT), do Reinventar (um movimento de juventude protagonizado pelo PDT) e do Coalização (uma articulação política que envolve um conjunto de organizações, como partidos, sindicatos e movimentos). Paula assumiu um papel de liderança no René Giannetti e no movimento da cidade como um todo. Por outro lado, por fazer parte de um coletivo partidário, por diversas vezes teve conflitos com membros de outros coletivos, inclusive na própria escola, que havia estudantes de agremiações ligadas ao PSOL. Na época da entrevista, Paula estava bastante desanimada com a militância, a ponto de nem saber se ainda fazia parte do PDT. Por já ter uma participação política, Paula relatou que já estava acompanhando toda a movimentação das ocupações de escolas desde São Paulo.

> bem. (CLARA, 2019, p. 178).

Após essas primeiras tentativas dialógicas de desocupação, no dia 3 de novembro, o promotor acabou apresentando um prazo para a desocupação (SILVA, 2016, SOUZA, 2016). Mas, por não acatarem a sugestão, os estudantes responderam com uma carta apresentando as condições das escolas e com exigências específicas para encerrar o protesto (MP SE REÚNE..., 2016). Posteriormente a isso, de maneira unilateral, a promotoria garantiu o retorno das aulas e o fim das ocupações na semana seguinte (ROMARIO, 2016b; SOUZA, 2016).

Com essa garantia, no dia 04 de novembro houve uma manifestação na frente do Fórum em apoio às escolas ocupadas. Na situação, o promotor Jadir Cirqueira se pronunciou dizendo que sofreu ameaças de morte advindas de manifestantes mascarados (PROMOTOR..., 2016, SOUZA, 2016), fato que o fez pedir a pais e alunos que não voltassem para as escolas, por não haver segurança (ALMEIDA, 2016). Ainda, em tal ocasião, o promotor declarou em entrevista coletiva:

> Não temos mais condições de negociar, pois os nossos alunos estão sendo manipulados pela Superintendência Regional de Ensino[40]. Numa atitude antiética e ilícita e tenho certeza que a partir de hoje, quando o superintendente regional de ensino ler esta matéria será o primeiro a pedir demissão do cargo público. Enquanto eu negociava com pais e alunos estava sendo traído pela própria SRE e pelos diretores que compactuavam desse tipo de farsa. [...] Vamos requerer ao juiz comissário da infância e juventude para que ele compareça às escolas para garantir o direito de quem quer estudar. É inadmissível que se permaneça em curso um movimento que não tem nada de estudantil e viola todos os preceitos da Constituição Federal. Levem seus filhos nas escolas. Elas são de vocês não de um grupo político. (ALMEIDA, 2016).

A desqualificação do movimento, afirmando que os estudantes eram manipulados pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) e por grupos políticos, resultou em uma judicialização das ocupações, inclusive com uma liminar expedida pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, José Roberto Poiani, solicitando, no dia 8 de novembro, as desocupações das escolas em até 24 horas. O descumprimento da liminar implicava uma multa diária para o Estado de cinquenta salários mínimos (ROMARIO, 2016c). Ainda, de acordo com a liminar, o processo de desocupação deveria ser acompanhado pelo Conselho Tutelar e pelos diretores das escolas, de forma a garantir a integridade dos estudantes.

---

[40] Na coletiva, o promotor divulgou três mensagens por áudios do Superintendente Jakes Paulo Félix dos Santos pedindo apoio de amigos advogados para lidar com as pressões e demandas do MPE (ALMEIDA, 2016). Esses áudios, além de amplamente divulgados pela imprensa, foram utilizados como forma de deslegitimar as ações dos estudantes, afirmando estarem sendo manipulados pela Superintendência Regional de Ensino, assim como por partidos políticos.

Antes da liminar, no dia 5 de novembro, já havia sido desocupadas as escolas estaduais Ignácio Paes Leme, Prof. Leônidas de Castro Serra, Parque São Jorge e a municipal Hilda Leão Carneiro. Na semana seguinte, ainda antes da liminar, já havia sido desocupadas as escolas estaduais Felisberto Carrejo e Segismundo Pereira (ROMARIO, 2016c). Com a liminar, iniciou-se o processo de desocupação de dez escolas, entre elas as escolas estaduais José Ignácio de Sousa, a primeira ser ocupada, Antônio Tomás Ferreira de Rezende, Bueno Brandão e Frei Egídio Parisi. Entretanto, ainda permaneceram outras dez escolas ocupadas, que foram desocupando nos dias seguintes (ROMÁRIO; HENRIQUES, 2016b; PIRES, 2016a).

Com o fim dessas ocupações, iniciou um efeito cascata de desocupações. Entretanto cinco escolas permaneceram ocupadas: E. E. Cidade Industrial, E. E. Lourdes de Carvalho, E. E. Guiomar de Freitas Costa (Polivalente), E. E. Messias Pedreiro e Escola Estadual de Uberlândia (Museu). (APÓS..., 2016, HENRIQUES, 2016b). Até que, no dia 15 de novembro, foi desocupada a E. E. Messias Pedreiro (MOBILIZAÇÃO..., 2016) e, no dia 20 de novembro, o Museu (ROMARIO, 2016d). Antes de desocuparem, cada escola elaborou uma carta comunicando a sociedade a desocupação e expressando a grandiosidade do que fizeram.

Apesar de haver um apontamento decidido em uma assembleia entre as escolas para a desocupação, em consequência à liminar, houve autonomia para decidir se, de fato, iam ou não desocupar e quando e como isso ocorreria. Clara, ao narrar de como foi essa decisão, traz um pouco da sensação de perda de força e desgaste que estavam sentindo:

> Foi por causa da pressão que tava tendo do Conselho Tutelar, de Jadir falando que ia prender pai e não sei o quê. E aí, como tava sendo muito difícil... e aí no final, como teve essa ameaça, alguns pais de alunos proibiram os alunos de irem, então no final assim, sobrou umas dez pessoas que iam e ficavam lá. E aí era difícil pra dez pessoas fazer tudo e tudo mais. Aí a gente... e aí continuava pressão e tudo mais, assim: "ah, vocês têm que sair, e não sei o quê". E aí a gente foi, um dia específico reuniu, chamou o pessoal que não tava podendo ir, pra pelo menos ir lá pra deliberar que a gente ia sair... aí a gente deliberou que ia sair, conversou com a diretora, fez uma reunião, assim, de despedida, um lanche lá, e aí saiu. [...] A gente foi uma das últimas escolas... aí, acho que foi uma coisa que partiu de cada escola, acredito eu. Pelo menos, assim... no interior do Messias, foi assim, porque a gente sabia, já tinha notícia que tinha várias escolas desocupando, a gente ficava triste por causa disso, porque você sente que o movimento tá perdendo força né. Mas a gente não decidiu nada de acordo com eles não, inclusive, acho que a gente foi a penúltima escola a desocupar, mas aí a gente avisou o Museu que a gente ia desocupar, que a gente ia levar o que tinha de alimento lá pra... pro Museu. (CLARA, 2019, p. 183).

Uma dimensão marcante, que perpassa por qualquer ação coletiva com certa duração, é a decisão de permanecer ou encerrar aquela forma de protesto. Com as ocupações não foi

diferente. Sob todas as pressões que estavam inseridos, tiveram que decidir coletivamente sobre sua continuidade ou não, combinado com a tristeza de ver a rede de sustentação do movimento se desfazendo com o desocupar de algumas escolas, como relata Leonardo[41]:

> Foi... acho que pra todo mundo foi controverso né, porque muita gente queria desocupar e muita gente que não queria desocupar, como eu disse lá atrás. As ocupações... as desocupações tiveram, acho que, um fator muito importante, assim, os pais dos alunos e as pessoas lá de fora, que não só pais dos alunos, tinham pais de alunos, mas pessoas de fora como alunos e professores que queriam acabar com aquilo logo, então... e a falta de apoio, em geral. Teve muito apoio, e isso é muito bom, mas não o suficiente pra lidar com essas questões né. Então, era complicado isso. Eu acho que... a... as desocupações muito se deram [...] por essa falta de visão da importância... pô, as pessoas não tavam vendo o tanto que aquilo era importante, as pessoas não tavam vendo o tanto que isso era grande. Acabaram desocupando mesmo, porque: "ah, pra quê?", "pra que todo...", acabei de falar o tanto que era difícil manter essas lideranças né, o tanto que era difícil manter tudo isso. "Pra que fazer isso?" E aí, cansou uma galera, escolas que desocuparam muito rápido. E vai num efeito dominó também, se algumas três ali começam a desocupar, todo mundo começa a desocupar também, não dá pra se manter sozinho né. E aí, se não me engano... a última escola foi o Museu? É, acho que foi o Museu... (LEONARDO, 2019, p. 238-239).

Frente a esse contexto de efervescência social, chamou-nos a atenção o porquê de esses estudantes resolverem partir para uma ação tão radical, ou seja, a de ocupar as suas escolas. É dessa curiosidade que se estruturou todo o problema de pesquisa sobre o processo de formação de consciência de classe e de memória, as quais são inseparáveis do contexto histórico – apresentado nessa longa digressão factual. Todavia, antes de adentrar em nossos resultados, ainda se faz necessário apresentar, de maneira preliminar, o que compreendemos por uma formação de consciência de classe.

Assim, o capítulo 2 aborda os contornos teóricos e epistemológicos que orientaram toda a pesquisa, sobretudo pela concepção de ser social e consciência social, assim como classes sociais e consciência de classe. Esse debate se desdobra na categoria experiência, como uma dimensão mediadora do processo investigativo. Ainda nesse capítulo, apresentamos nossa

[41] Leonardo, na época das ocupações, era militante do Levante Popular da Juventude. A entrevista foi realizada no dia 4 de outubro de 2019, na casa do entrevistador. Leonardo tinha abandonado o Ensino Médio no segundo ano no semestre anterior ao das ocupações. Ele tinha uma relação bastante difícil com a escola, o que o fez largar e retornar para os estudos algumas vezes. Apesar de ser um estudioso em todas as perspectivas, Leonardo não se encontrava no ensino tradicional e trouxe isso para as entrevistas em diversos momentos. Leonardo foi concluir o Ensino Médio depois das ocupações realizando o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Na época da entrevista, Leonardo não participava de nenhum tipo de movimento social ou organização política e trabalhava em uma empresa de telemarketing. Ele chegou a tentar, sem sucesso, entrar para o curso de teatro na UFU e estava se preparando financeiramente para passar um tempo em Portugal. Leonardo foi indicado pela Juliana, uma vez que ambos começaram a namorar durante as ocupações e continuavam juntos no momento da entrevista.

concepção sobre história oral como uma metodologia de pesquisa na dimensão de extrapolar os indivíduos para o processo social estruturado. Nessa perspectiva, abordamos a relação da história oral com a observação participante e com a memória no processo de pesquisa.

No capítulo 3 iniciamos nossa tese e nossos resultados. Nesse momento, apresentamos a hipótese, de síntese, de que as ocupações foram um movimento de classe. Desse modo, argumentamos sobre as relações de classe em torno das próprias reivindicações, na luta contra a autoridade, das dimensões morais e da solidariedade como um valor coletivo permeado de relações classistas. Ainda, adentramos na complexa discussão de autonomia e política, abarcando a autonomia nas relações com o Estado, com organizações de classe e na própria gestão escolar, que no caso era uma autogestão coletiva.

O capítulo 4 propõe a discussão central da tese, pois concentra-se na dimensão da formação da consciência de classe e da memória, objetivos principais da pesquisa. Nessa seção, abordamos a estrutura de sentimentos que possibilitou o processo de ocupação de escolas em Uberlândia e a consciência política, a nosso ver de classe, que a ação direta coletiva e a autogestão forjaram. Por conseguinte, apresentamos as penetrações da consciência nas relações antes naturalizadas, que seguindo Thompson (2012c, p. 235), estamos chamando de normas surdas. Adiante, tratamos da dimensão prefigurativa que o movimento assumiu, criando uma escola pública como antítese direta à escola estatal. Por fim, adentramos na complexidade e contraditoriedade da memória de um entusiasmo de uma ação empreendida frente um avanço conservador que limita formas de protestos mais radicalizadas. E nessa exposição, apresentamos os significados que foram as desocupações das escolas e os processos de transformações vividos tanto pelos sujeitos quanto pelo ambiente escolar, conformando uma sensação de incompletude daqueles dias.

2 PRELIMINARES: O PROBLEMA DE PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

2.1 A ação política e a formação de consciência: o problema de pesquisa

2.1.1 O ser social e a formação de uma consciência de classe

O objeto de pesquisa deste trabalho só se compreende a partir de uma leitura das categorias do materialismo histórico, sobretudo ação política, classe e consciência de classe. Nesse sentido, é necessária uma incursão teórica de modo a explicitar o que vem sendo chamado de processo de formação de consciência pelos sujeitos no processo de ação política.

Além de Marx e Engels [MARX; ENGELS (2007); MARX (2008; 2011a; 2011b; 2017b); ENGELS (1888)] valemo-nos das contribuições de Gramsci (2006a), sobretudo na centralidade da práxis, ou seja, da ação humana, no processo de análise e no fazer históricos. Ainda, bebemos nos autores do marxismo inglês [THOMPSON (1981; 2012c); WILLIAMS (1979; 2011)], sobretudo nas dimensões da experiência, cultura e determinações, uma vez que estão em estreito diálogo com a obra de Gramsci.

Assumir tal opção teórica (e política) do materialismo histórico enquanto uma concepção de mundo e de ciência, como uma "filosofia da práxis", implica, necessariamente, em colocar o ser humano no centro da análise, como adverte seus fundadores:

> Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94, grifo dos autores).

Porém, adverte-nos os autores, que este modo de conceber a realidade e a história não está ausente de pressupostos, mas, ao sugerir que é "o ser social que determina a consciência social" (MARX, 2008, p. 47), indicam que os pressupostos são "os homens em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições sociais" (MARK; ENGELS, 2007, p. 94).

Portanto, é sob "determinadas condições sociais" que a análise histórica [42] deve apreender os sujeitos, uma vez que tal conjunto de relações determinará em larga medida o que somos e o que vivemos. Nesse sentido, além de não escolher as relações sociais que estamos inseridos, nossas escolhas são feitas perante um conjunto de possibilidades postas pelas relações sociais, sobretudo pelo modo de produção – a totalidade das forças produtivas e das relações de produção (MARX, 2008, p. 47).

Por conseguinte, esse conjunto de relações pressionam e estabelecem os limites[43] para a prática humana, assim como sobre sua percepção da realidade, ou seja, as formas de conceber o mundo e as relações, mas também os valores e as normas sociais incorporadas pelo processo social e cultural. Nesse sentido, o modo de produção é um iluminador geral do conjunto das relações vividas que devem ser compreendidas como uma totalidade, como uma simultaneidade de relações (THOMPSON, 1981, p. 171; 2012c, p. 254), pois:

> [...] Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que nele se manifesta. (MARX, 2011b, p. 59).

Dessa forma, os seres humanos, como seres sociais, além de criarem, por sua própria ação, a realidade em que vivem, criando leques de possibilidades a partir da satisfação de suas necessidades, são, ao mesmo tempo, determinados pelas próprias relações criadas, ou seja, "[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias" (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Portanto, para a tradição marxista, o ser social é um ser da práxis[44], determinado por

---

[42] Chamamos aqui de análise histórica mais uma pesquisa que se insere nos marcos do materialismo histórico que uma disciplina propriamente dita. Nesse sentido, também nos valemos do termo historiador, como um praticante do materialismo histórico.

[43] Esta é a concepção de determinações tanto de Thompson (1981, p. 176), quanto de Williams, (1979, p. 87-93). Para os autores, as determinações são processos objetivos – ou seja, criados pela própria prática humana – de fixação de limites e exercícios de pressões. Os primeiros estabelecem o leque de possibilidades para a prática humana, enquanto o segundo pressiona, a partir da formação social, o ser social a agir e a comportar-se de um modo específico.

[44] Chamamos de práxis uma ação exclusivamente humana, ou seja, um agir a partir de uma pré-intenção (uma

relações sociais criadas pela sua própria ação transformadora. Todavia, toda ação transformadora é, ao mesmo tempo, autotransformadora, conforme elucida Marx analisando o processo de trabalho humano, em que "[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza." (MARX, 2017b, p. 255). Ou seja, toda ação humana é, portanto, educativa e produtora de conhecimento, assim:

> Levando em conta a semelhança externa que se pode dar entre certos atos animais e humanos, é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela forma parte essencialmente a atividade da consciência. Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas manifesta, também, como produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 223).

Podemos, portanto, concluir que a ação humana, a partir da tradição marxista, necessariamente assume uma dimensão educativa. Tal concepção implica em compreender as ocupações de escolas, como ações políticas, por si só como um processo que gera aprendizagens. Essa noção estará presente por todo o trabalho, sendo uma hipótese norteadora e demonstrada em diferentes momentos.

Ademais, compreender a ação política como um processo de formação humana, em um amplo sentido, justifica o estudo dos processos de ocupações de escolas no âmbito da pesquisa em educação, porém, em uma dimensão que vai além do contexto escolar. Essa compreensão do papel educativo da ação política é também compartilhada por Gramsci, uma vez que:

> [...] Esta relação [pedagógica] existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. *Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica* [...] (GRAMSCI, 2006a, p. 399, grifo nosso).

Partindo, então, dessa compreensão marxista de que o ser social determina a consciência social e que toda ação humana necessariamente perpassa por uma pré-intenção[45], uma condição

---

necessidade tratada na consciência, uma finalidade) que modifica as relações sociais modificando, ao mesmo tempo, o sujeito agente. Nesse sentido Para Lukács (2013, p. 46), o trabalho é o modelo de toda práxis social, sobretudo, pela dimensão ontológica de "um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade". No mesmo sentido, Vázquez (2007, p. 219-229) entende o trabalho como uma forma fundamental de práxis, a práxis produtiva, uma vez que necessariamente perpassa por uma adequação a fins que, junto com os instrumentos necessários, medeia um processo de transformação da realidade social ou natural.

[45] Podemos encontrar essa dimensão da pré-intenção intrínseca à ação humana a partir da formulação de Marx sobre o processo de trabalho, em que "[...] desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho,

ideal, ou seja, uma intervenção da consciência, não existe ser humano que não pensa. Isso parece uma questão de certo óbvia, porém, assume uma dimensão central para esse trabalho, sobretudo, pelos limites entre o consciente e o inconsciente, ou a total clareza da própria ação no conjunto das relações sociais das ações dos estudantes que ocuparam as escolas[46].

Outrossim, os estudantes foram frequentemente acusados de agirem manipulados por organizações políticas, implicando em uma deslegitimação pela incapacidade, até mesmo intelectual, sobretudo pela idade e condição de estudantes. Este trabalho, portanto, necessariamente, pela posição teórica que assume, se contrapõe a essa concepção, que, até mesmo, em determinados momentos tomou contornos morais. É nesta direção que buscamos as representações dos sujeitos nos processos de ocupações, ou seja, suas elaborações mentais sobre o que estavam criando e vivenciando. Nesse sentido, apoiamo-nos em Gramsci, uma vez que:

> [...] É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características dessa "filosofia espontânea", peculiar a "todo o mundo", isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por "folclore". (GRAMSCI, 2006a, p. 93).

A "filosofia espontânea" dos sujeitos atravessa todo o processo de ocupação, desde a primeira definição que se materializa no ato de ocupar, ou no de se inserir na ocupação, nas diversas ações desenvolvidas durante as ocupações e nas respostas políticas apresentadas em todos os âmbitos. Ao mesmo tempo, toda a história de vida e a forma de conceber o mundo refletem sobre o acontecido retornando para a ação.

Portanto, somente podemos conceber o ser social, como ser da práxis, em uma unidade indissolúvel entre ser e consciência; entre ação e representação; entre prática, valores e normas morais. Nesse sentido, discorre Engels (1888, p. 185) que "[...] não se pode evitar, de maneira

---

chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente." (MARX, 2017b, p. 255-256).

[46] Os seres sociais nem sempre tem completa consciência da dimensão e dos resultados de suas ações. Com efeito, podemos ver esse aspecto nas relações reificadas que o capitalismo proporciona. Nesse sentido, os produtores direto ao irem ao mercado trocar seus produtos do trabalho, criam uma relação entre as coisas e não entre as pessoas, fazendo com que a forma valor dos produtos do trabalho apareçam como propriedades naturais da mercadoria, e não como um produto social. Ainda que não sabem, eles fazem (MARX, 2017b, p. 147-149). No mesmo sentido, Armando Boito Jr. (2002, p. 135-136), analisando *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*, afirma que mesmo os sujeitos agentes envolvidos em um processo podem não ter consciência da realidade profunda a que estão inseridos, dimensão que se explicita os interesses contraditórios das classes. Pelo contrário, ficam reféns da superficialidade da cena política, que é apenas um aspecto da realidade, sua aparência.

nenhuma, que tudo que põe o homem em movimento tenha que passar necessariamente por seu cérebro". Da mesma forma, não é possível conceber nenhuma forma de conceito organizador sem a experiência da vida social, uma vez que "[...] não podemos ter amor sem amantes" (THOMPSON, 2011, p. 10).

Deste modo, podemos compreender a consciência como as representações e elaborações mentais dos processos vividos, mas também pela pré-intenção, pela finalidade e objetivos que antecedem qualquer atividade prática, estando presente em todo o processo de transformação e modificada ao longo do percurso[47]. Note-se que esse processo pode envolver tanto uma dimensão individual quanto coletiva em ambas dimensões. Ainda, temos a consciência social, como "um processo de vida social, política e intelectual", metaforicamente (THOMPSON, 1981; 2012c) chamada de "uma superestrutura jurídica e política" (MARX, 2008, p. 47), na passagem de um modo de produção, com categorias no âmbito da economia política, para uma formação social, incorporando relações históricas e culturais (THOMPSON, 1981, p. 171).

Entretanto, o que estamos chamando aqui de formação de consciência abrange, ainda, outra dimensão teórica, umbilicalmente ligada às anteriores. Seguindo Marx (2008, p. 48), em seu magistral resumo esboçado no *Prefácio* da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, a formação de consciência consiste na compreensão dos antagonismos gerados pelo modo de produção, ou "pelas formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim".

Marx, nesse trecho, está tratando de um amplo processo de transformação social levado por uma classe que passa a tornar-se dominante. Entretanto, em diversos momentos da sua obra[48] é possível extrair a dimensão da formação de consciência, enquanto classe, das contradições originadas das relações de propriedade da sociedade capitalista. Nesse sentido, o antagonismo das relações contraditórias do modo de produção capitalista gera, necessariamente, conflito e lutas entre os grupos sociais. Nesse ínterim, os grupos se tornam conscientes de seus interesses sempre em relação aos interesses de outros grupos que estão em oposição, no

---

[47] Vázquez (2007, p. 292-293) diferencia duas formas de consciência na ação humana. A primeira, que ele denomina de consciência prática, é a presente e intrínseca ao processo de transformação, da finalidade e de sua adequação exigida no decurso. Essa forma de consciência humana necessariamente se modifica ao longo do processo para atender as exigências e as condições da própria matéria a ser transformada, implicando em uma produção de conhecimento. Diferentemente dessa, o autor chama de consciência da práxis a compreensão da ação no conjunto das relações sociais, ou seja, compreensão da dimensão determinante e determinada da ação humana na transformação da realidade social.

[48] A compreensão dos interesses em comum e em oposição que se tornam conscientes no processo da classe se formar pode ser encontrado em *A Miséria da Filosofia*, na clássica formulação da classe em si e classe para si (MARX, 2017a, p. 146); em *A Ideologia Alemã*, no processo de formação da burguesia enquanto classe (MARX; ENGELS, 2010, p. 63), em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* na análise dos camponeses enquanto classe (MARX, 2011a, p. 142-143), entre outras.

processo de luta de classes. Portanto, a formação de consciência política[49] é indissociável da luta de classes, pois:

> [...] Na verdade, na medida em que é mais universal, luta de classes me parece ser o conceito prioritário. Talvez diga isso porque a luta de classes é evidentemente um conceito histórico, pois implica um processo [...] as pessoas se veem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou busca manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta de sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real. (THOMPSON, 2012c, p. 274).

Com isso, a pesquisa buscou apreender esse último processo, uma vez que estamos partindo de uma compreensão que as ocupações formaram um movimento de classe. Apesar de uma hipótese norteadora da investigação, ela consiste em uma hipótese de chegada a partir da pesquisa empírica em diálogo com a teórica, retomada mais à frente. É nesta dimensão que podemos situar a formação de consciência política dos jovens como uma consciência de classe, atravessada por necessidades e interesses.

Por conseguinte, assim como a ação política, e toda ação humana, o processo de formação de consciência dos conflitos sociais também assume uma dimensão educativa. Ao identificar e refletir sobre interesses antagônicos, há uma compreensão de si enquanto grupo na relação com outros grupos, ou, nos termos de Gramsci, uma autoconsciência crítica, a qual só é possível de surgir no processo de luta de classes:

> [...] *A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes*, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (*isto é, a consciência política*) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de "distinção", de "separação", de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 2006a, p. 103-104, grifo nosso).

Assim, construir uma autoconsciência crítica – que envolve a compreensão dos conflitos

[49] "Pelo menos na história moderna fica, portanto, demonstrado que todas as lutas políticas são lutas de classes e que todas as lutas de emancipação das classes, apesar da sua inevitável forma política, pois toda luta de classes é uma luta política, giram em última instância em torno da emancipação *econômica*." (ENGELS, 1888, p. 201, grifo do autor).

sociais e as relações antagônicas das necessidades e dos interesses das classes em relação – implica uma crítica ao senso comum e à filosofia espontânea, de forma a torná-la unitária e coerente. Nesse sentido, para Gramsci (2006a, p. 96): "O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta [...] de uma nova verdade [...]".

Portanto, a busca da formação de consciência dos estudantes secundaristas consiste na apreensão das relações sociais conflituosas que levaram ao ato de ocupar. Por que aqueles jovens resolveram agir de forma tão radical? Quais foram os conflitos gerados que possibilitaram uma ação? Quais as representações e expectativas que fizeram de todo aquele processo? E qual o papel educativo que esse processo político proporcionou? Dessa maneira, o processo de formação de consciência, que estamos investigando consiste na compreensão dos conflitos estabelecidos no processo de ação política, no caso, das ocupações de escolas. Em suma, falamos da construção de uma consciência política em um contexto específico e determinado.

Destarte, não partimos de um modelo teórico ou uma forma pré-estabelecida de formação de consciência política[50], pois, uma vez que envolvem dimensões subjetivas, não existem regras no desenvolvimento de uma consciência de classe, assim:

> [...] A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma *lógica* nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (THOMPSON, 2011, p. 10, grifo do autor).

[50] Ao nos referirmos sobre um modelo, estamos indicando uma forma pré-estabelecida como ocorre a consciência de classe ou até mesmo um processo histórico específico, por vezes encontrada na tradição marxista. Apenas como exemplificação, podemos ver a crítica de Thompson (2012c, p. 79-80) a Perry Anderson ao analisar a revolução burguesa inglesa e a insuficiência da classe trabalhadora a partir de uma comparação com a revolução francesa. Já no âmbito da consciência de classe, podemos ver as formulações que supõem que "[...] a classe seja levada em consideração não no quadro do processo histórico, mas abstratamente" (THOMPSON, 2012c, p. 270), como as formulações de Mauro Iasi (2007). Para este, a consciência de classe se desenvolve a partir de três formas: a) como uma forma naturalizada das relações sociais; b) como uma forma reivindicativa – a consciência em si e; c) consciência revolucionária. Ainda que o autor afirme a processualidade da consciência e de suas formas – que "amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas, que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações. Longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando, aparentemente, as formas que abandonou" (IASI, 2007, p. 12-13) – promove um engessamento nas possibilidades que a consciência de classe pode assumir ao se forjar. Nesse sentido, a conclusão de Thompson (1998, p. 19) sobre a cultura da classe trabalhadora inglesa no final do século XVIII como "rebelde e conservadora" não cabe nesse modelo predeterminado de consciência de classe esboçado por Iasi.

Não existe modelo – apenas uma investigação aberta partindo do pressuposto teórico e demonstrado empiricamente, da consciência política emergir no processo prático de ação política na luta de classes. Como investigação aberta, apoiamo-nos nas sugestões de Thompson (1981, p. 54) de uma "lógica histórica", em um verdadeiro diálogo entre os conceitos, hipóteses e a teoria com as evidências encontradas e produzidas.

Assim, buscamos investigar a formação de consciência em um processo histórico específico, na ação humana sob limites e pressões em uma luta por hegemonias políticas. No entanto, por toda sua relação intrínseca (e determinante) da prática social, a consciência não pode ser buscada por si própria. Como possibilidades investigativas, a proposição da experiência como um termo médio entre ser social e consciência social assume uma centralidade, portanto, na busca e na apreensão de um processo estruturado.

2.1.2 A experiência como mediação investigativa

Partir dos indivíduos humanos e reais no seu processo de produção da própria vida implica em compreender como homens e mulheres vivenciam as relações de produção no processo social e cultural (THOMPSON, 2012c, p. 263). Ou seja, é nesse sentido que a experiência consiste em uma possibilidade de estudar os sujeitos concretos nas estruturas sociais, sob limites e pressões.

Desse modo, Thompson (1981, p. 112), ao propor a experiência como um termo médio entre ser social e consciência social, acaba indicando um ponto de junção entre estrutura e processo, proporcionando a passagem de um modo de produção para uma formação social. Tal passagem consiste em uma unidade das relações sociais, "iluminadas" pelas de produção, perpassando pelo conjunto das atividades humanas, incluindo as dimensões de costumes, valores e normas morais. É isso que indica o deslocamento do mundo do trabalho para o mundo dos trabalhadores (KHOURY, 2009) de forma a reinserir o sujeito na história (THOMPSON, 1981, p. 188).

Entretanto, como já anunciamos pela concepção de ser social, interpretar o sujeito na história consiste em compreendê-lo sob o processo estruturado, sob o exercício de pressões. Assim, as relações produção e culturais não agem sobre matérias vazias, mas em seres conscientes, uma vez que a experiência consiste em uma "reposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento." (THOMPSON, 1981, p. 15). De forma que:

> [...] Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2006b, p. 53, grifo do autor).

Portanto, a experiência consiste, também, em um termo de junção entre ser social e consciência social[51]. Esse segundo diálogo consiste na dimensão da vivência das relações econômicas e culturais que são pensadas e valoradas retornando como ação que modifica, ao mesmo tempo, as circunstâncias vividas e as pessoas envolvidas. Nesse sentido:

> [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182, grifo do autor).

Dessa forma, a experiência está no centro das sínteses de múltiplas determinações que se cruzam na vida das pessoas colocando-as, de forma internalizada por elas próprias, em situações, regras e ideias estabelecidas que, são refletidas e retornadas como ação. Isso implica em uma concepção de história ao encontro de a esboçada por Marx e Engels[52], em que o

---

[51] Schaff (1967, p. 41) em um sentido parecido afirma que: "[...] Mas não sabemos apresentar, de forma concreta, qual seria o mecanismo da influência da base sobre a superestrutura. O elo ausente aqui é o homem, o meio humano, onde impulsos, no campo da base social, condicionam o nascimento ou a modificação de uma consciência respectiva. Não há, na superestrutura, consciência social 'em si', fora dos homens que as criam, a não ser na fantasia de uma determinada espécie de idealistas. Aliás, sem o ambiente humano, nem existe uma base (que também é um produto humano mais preciso), a soma de determinadas condições, entre os homens que transformam a natureza. Entende-se, portanto, que a base não pode estar em qualquer relação com a superestrutura, sem os homens, criadores das duas. É sempre um elo nas mais diversas relações entre ambas." Cabe lembrar que, para Thompson (2012c, p. 157-160), a relação base e superestrutura corresponde a uma metáfora reducionista da interação dialética entre ser social e consciência social, "que está no coração de qualquer compreensão do processo histórico dentro da tradição marxista." (p. 157).

[52] Podemos encontrar essa concepção em Engels (1888, p. 198): "Também aqui é um acaso aparente que reina, na superfície e no conjunto, apesar dos objetivos conscientemente desejados pelos homens. Raramente se realiza o que se deseja, e na maioria dos casos os numerosos fins visados se entrecruzam e se entrechocam, quando não são por si mesmos irrealizáveis ou insuficientes os meios existentes para concretizá-los. Os choques entre as inumeráveis vontades e atos individuais criam no domínio da história um estado de coisas muito semelhante ao que impera na natureza inconsciente. Os objetivos visados pelos atos são produto da vontade mas não o são os resultados que, na realidade, decorrem deles, e, mesmo quando momentaneamente parecem ajustar-se aos objetivos visados, encerram finalmente consequências muito diversas das que eram desejadas. Por isso, em conjunto, os acontecimentos históricos também parecem regidos pelo acaso. Ali, porém, onde na superfície das coisas o acaso parece reinar, ele é, na realidade, governado sempre por leis imanentes ocultas, e o problema consiste em descobrir essas leis.". Em Marx (2017b, p. 80), em um mesmo sentido, podemos encontrar um ponto de vista "[...] que apreende o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural", como podemos ilustrar a partir da formulação que a reprodução ampliada e a acumulação do capital

conjunto das ações individuais movidas por interesses próprios resultam em condições distintas das objetivadas pelos agentes particulares.

Essa dimensão de termo médio e dialógica da experiência, entre ser social e consciência social, caminha em ambas as direções, de forma que torna necessário compreendê-las nos dois sentidos. Dessa forma, Thompson (1984, p. 314), propõe a distinção entre experiência I, vivida, e experiência II, percebida ou sentida. Nesse sentido, do mesmo modo que a vivência é percebida, sentida e valorada, a consciência e os valores são vividos "[...] e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias." (THOMPSON, 1981, p. 194).

Na mesma direção, Williams (2007, p. 172), também em dois sentidos, propõe a compreensão de uma experiência passada e uma presente, podendo, assim, ser resumidas como: "(i) o conhecimento reunido a partir de acontecimentos passados, seja pela observação consciente, seja pela consideração e pela reflexão; e (ii) um tipo específico de consciência que pode em alguns contextos ser distinto de 'razão' ou de 'conhecimento'.".

Para Williams (2007, p. 173), portanto, a experiência envolve duas formas de consciência: uma passada, de "lições" aprendidas, e uma presente, como uma espécie de "consciência plena e ativa", que inclui "tanto o sentimento quanto o pensamento". No entanto, mesmo a definindo enquanto consciência, não é possível desvinculá-la da ação, uma vez que a consciência passada conforma um conjunto de aprendizados estabelecidos pela vivência cultural. Todavia, esses aprendizados se dão em um contexto em que os seres humanos vivenciam as relações produtivas e culturais que, sob limites e pressões, eles mesmos criam, conferindo a dimensão de aprendizado da cultura[53].

Ainda, o processo de aprendizado e as "lições" da experiência passada implicam, necessariamente, no processo de formação de uma memória, que, como desenvolveremos na seção 2.2.4, é sempre social e em relação com o presente. Ademais, o processo de formação de memória, como uma dimensão da consciência, perpassa pela seleção, sobretudo, dominante, de práticas, valores, representações e normas, o que Williams (2011, p. 54) chama de uma "tradição seletiva".

Por outro lado, a consciência presente, plena e ativa, é a que orienta a própria ação

---

geram, por um lado, riqueza concentrada e, por outro e ao mesmo tempo, uma pobreza socializada entre os trabalhadores (MARX, 2017b, p. 689-784); ou pela contradição da tendência decrescente da taxa de lucro, uma vez que o aumento da parte constante do capital, em busca do mais-valor extraordinário, leva, na totalidade, ao declínio da taxa de lucro (MARX, 2017c, p. 249-271).

[53] Para Williams (2015, p. 5), a cultura envolve três dimensões, os modos de vida, as expressões dos modos de vida – que envolvem as artes e as intelectualidades – e o aprendizado, esta última a frisada aqui.

humana, permeada por uma concepção de mundo, normas e valores morais. Dessa maneira, esse tipo de consciência confere o retorno ao ser social, uma vez que orienta o próprio agir em um conjunto de possibilidades postas, pois:

> [...] Além disso, os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de *contradição*, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são *tão* determinadas (*e não mais*) em seus valores quanto o são em suas ideias e ações, são tão "sujeitos" (*e não mais*) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre. Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados. (THOMPSON, 1981, p. 194, grifo do autor).

Portanto, podemos compreender a dimensão presente da experiência pela consciência que orienta qualquer tipo de ação – que será sempre determinada (ainda que também determinante). Dessa forma, pela indissociabilidade e reciprocidade entre ser social e consciência social, o agir, o pensar, o sentir e o valorar conformam um todo coerente e inseparável entre si e do contexto econômico e cultural que está inserido e, ao mesmo tempo, que transforma.

Essa teia de relações econômicas e culturais fixam os limites para as possibilidades de escolhas dos indivíduos ao mesmo tempo que os pressionam a agirem e pensarem em modos específicos, sobretudo pelos interesses postos, expressões tanto de relações econômicas, quanto morais. Nesse sentido, a experiência é sempre conformada a partir de uma luta de hegemonias – "que nasce da fábrica", mas atravessa todo o tecido social, político e cultural (GRAMSCI, 2015, p. 247-248).

Entendemos, é oportuno frisar, por luta de hegemonias um processo de luta de classes que envolve dimensões econômicas, políticas e culturais, pois atravessam o conjunto das relações sociais estabelecendo "a substância e o limite do senso comum", saturando "profundamente a consciência de uma sociedade (WILLIAMS, 2011, p. 51-52). Portanto, para Raymond Williams, em direção ao pensamento de Gramsci (2006a, p. 293; COUTINHO, 2011, p. 290), uma luta de hegemonias envolve a disputa pelo domínio e pela direção da sociedade envolvendo, para além de uma dimensão de projeto econômico, práticas, significados, valores e concepções de mundo, que atravessam o conjunto das relações sociais e conformam um

sentido de realidade (WILLIAMS, 2011, p. 53).

Nesse sentido, seremos sempre, conforme Gramsci (2006a, p. 94), "homens-massa", o que implica estar ligados a uma classe social e a uma concepção de mundo – ainda que de forma fragmentada e não coerente –, que se expressa em diversas direções, como na linguagem, no modo de pensar e de agir. Entretanto, esse senso comum, sempre conformista de algum conformismo, pode conter, ao mesmo tempo, elementos das ciências e concepções humanas mais avançadas com dimensões das mais pitorescas e atrasadas (GRAMSCI, 2006a). E a própria compreensão dessa consciência (que possibilita tanto a crítica ao senso comum e sua superação para o bom senso, quanto o momento catártico de autoconsciência crítica) se dá no processo de luta política,

> Porque consciência afetiva e moral se desvela a si mesma na história e nas lutas de classes, por vezes como uma inércia mal-articulada (costume, superstição), por vezes como um conflito articulado entre sistemas de valores de classe alternativos (a "economia moral" da multidão, a confrontação em torno das Leis do Pobres de 1834), por vezes ainda como um embate deslocado, confuso, mas ainda assim "real" e apaixonado, no âmbito das formas religiosas (metodismo, milenarismo), por vezes com a imposição brutal de um "moralismo" pela Igreja ou pelo Estado (a queima santificada de hereges, os "julgamentos" santificados do Estado stalinista), e por vezes como uma das mais rigorosas e complexas disciplinas conhecidas da cultura intelectual – o pleno descobrimento dos valores, e a discussão racional entre valores, exemplificados na literatura e em certo tipo de crítica moral disciplinada. (THOMPSON, 1981, p. 195).

Buscar, via a experiência, o processo de formação de consciência política, a memória e os significados das ocupações de escolas, consiste, portanto, em apreender essas duas dimensões da experiência, a passada e a presente, na estreita relação entre agir, pensar e sentir, tanto no aprendizado quanto no aspecto ativo e consciente. Ainda, a nosso ver, o movimento de ocupações promoveu uma mudança significativa no cotidiano e na normalidade do social, implicando em um conjunto de dimensões subjetivas frente a esses processos, uma vez que a experiência modificada transforma o próprio modo de pensar.

Portanto, as pessoas agem a partir de relações vividas e aprendidas transformando as relações que as impulsionam a agir criando novas possibilidades. Assim, para Thompson (1981, p. 17), "[...] a experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio.". Nesse sentido, a experiência se impõe de forma a modificar todo o sistema conceitual organizador, uma vez que: "[...] Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis.".

Portanto, uma mudança radical na experiência pode desmoronar todo um sistema de crenças e valores, implicando em um novo conjunto de possibilidades e problemáticas. Thompson (1998, p. 79), descrevendo a vigorosidade da cultura plebeia na relação com a hegemonia das elites inglesas no século XVIII, exemplifica as possibilidades de mudanças com uma transformação brusca na experiência. Para o autor:

> [...] Essa cultura, que em muitos pontos pode ser resistente a toda forma de dominação externa, constitui uma ameaça sempre presente às descrições oficiais da realidade. Com o solavanco brusco da experiência, a intrusão de propagandistas "sediciosos", a multidão da "Igreja e Rei" pode se tornar jacobina ou luddita, a Marinha czarista leal pode se tornar uma frota bolchevique insurrecional. (THOMPSON, 1998, p. 79).

Nessa concepção, vemos, e tentaremos demonstrar, como as ocupações de escolas promoveram esse "solavanco brusco" da experiência, possibilitando aos estudantes novas formas de conceber as relações sociais que estavam inserindo e transformando por suas ações políticas. Mais uma vez, por conseguinte, a experiência se torna um terreno fértil para o estudo do processo de formação de consciência, uma vez que, nas ocupações das escolas, possibilitou uma transformação radical na vida daqueles estudantes.

Por fim, apoiamo-nos na história oral, a partir de uma condição de observação participante, para poder apreender a experiência em suas dimensões de ação e consciência resultantes e que resultaram no processo de ocupações de escolas públicas em 2016 em Uberlândia. Como demonstraremos a seguir, portanto, a história oral possibilitou uma mediação importante para alcançar a dimensão da intensidade do vivido e do refletido, pensado, sentido e valorado de todo esse processo, mostrando-se como uma verdadeira janela para as experiências.

2.2 A história oral e a produção coletiva de fontes

Valemo-nos, dessa forma, da história oral como uma metodologia de pesquisa para apreender as experiências dos sujeitos, tanto na dimensão da ação vivida, quanto das representações e dimensões do pensado e do sentido, uma vez que o âmago da história oral consiste na: "[...] combinação entre prevalência da forma narrativa, de um lado, e a pesquisa por uma conexão entre biografia e história, entre experiência individual e as transformações da sociedade, de outro." (PORTELLI, 2001, p. 14).

O uso da história oral pode ser o mais amplo possível, variando desde perspectivas de pesquisas autobiográficas, micro-histórias ou, até mesmo, na reconstrução de um contexto

social mais amplo a partir de diversas possibilidades de combinações, tanto na forma de produção das entrevistas – narrativas individuais ou coletivas – como na análise e apresentação das narrativas (PORTELLI, 2001, p. 27).

Nesse sentido, o uso da história oral também implica em uma concepção da mesma, sendo distintas possibilidades encontradas. Ancorados no materialismo histórico, compreendemos, então, a história oral como uma metodologia de pesquisa, ou seja, articulada com uma concepção de mundo, de ciência e de ser humano. Assim, compartilhando das formulações de Alessandro Portelli, abrimos diálogos com outras perspectivas na história oral, porém dentro dos limites e possibilidades do materialismo histórico e dos contornos propostos pela pesquisa. Isso implica em alguns debates teóricos, como a concepção de história oral e seu uso no processo de pesquisa; a relação entre indivíduo e sociedade, entre história e experiências; a posição do historiador e a relação entre história e memória.

2.2.1 A história oral como metodologia de pesquisa

Nos marcos do materialismo histórico, entendemos a história oral como uma metodologia de pesquisa, ou seja, articulado a uma dimensão mais ampla no processo de produção do conhecimento. Nesta acepção, partimos das proposições de Thompson (1981, p. 47-62) da lógica histórica. Tal concepção teórica e metodológica implica em um constante "diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro." (THOMPSON, 1981, p. 49). Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico tem uma objetividade, com suas dimensões subjetivas passíveis de organização, no diálogo entre as evidências e conceitos. A dimensão objetiva consiste na primazia do ser social que determina a consciência – premissa básica do materialismo histórico – e na objetividade das próprias fontes e evidências. Mas, implica também em dimensões subjetivas que perpassam todo o processo de pesquisa, em que cada geração ou grupo tem a possiblidade de fazer suas próprias perguntas às evidências.

Tal concepção vai ao encontro com as formulações de Gramsci (2006a, p. 155) ao compreender a "filosofia da práxis" como um "historicismo absoluto", como a "[...] mundanização e terrenabilidade absoluta do pensamento", que implica em relativizar (no sentido de relações) o próprio observador (LÖWY, 2013, p. 154). Além desta dimensão teórica desmontar o mito da neutralidade na produção do conhecimento, Portelli nos adverte da impossibilidade da neutralidade na história oral, uma vez que, ao narrar:

> [...] todos são historiadores de alguma maneira, todos têm uma visão de história, uma interpretação. Todos dão um sentido ao passado, todos têm uma relação entre o presente em que narram ou relatam e o passado de que falam. Há esses paradigmas de forças, o presente e o passado, o entrevistado e o entrevistador, o 'eu' enunciador e o 'eu' enunciado e todas essas relações estão sempre em movimento, o tempo todo. (KHOURY; ALMEIDA, 2014, p. 205).

Portanto, ainda que o processo histórico já realizado não mude, na produção do conhecimento novas possiblidades podem surgir, uma vez que o conhecimento histórico é sempre provisório, incompleto e seletivo, mas nem por isso deixa de ser objetivo e verdadeiro (THOMPSON, 1981, p. 49). Assim, ao propor a "lógica histórica", como um praticante do materialismo histórico, Thompson (1981, p. 49) busca "[...] eliminar procedimentos autoconfirmadores" na investigação histórica, o que implica em trazer o materialismo para o centro da prática humana[54]. Dessa forma, ao "[...] voltarmos à 'experiência' podemos passar, desse ponto, novamente a uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos." (THOMPSON, 1981, p. 185).

A abertura proposta por Thompson possui uma radical diferença epistemológica[55], com a formulação de Gabriele Rosenthal (2014), sobretudo nas dimensões técnicas e metodológicas de seu "princípio de abertura", indicando uma pesquisa que:

> Em termos gerais, no contexto de mudança de nossos planos de pesquisa, a abertura significa:
> - Perguntas de pesquisa abertas, com possibilidades de modificação.
> - A construção de hipóteses ocorre ao longo do processo de investigação.
> - O desenvolvimento de formas de verificação teórica acompanha o desenvolvimento da pesquisa (ROSENTHAL, 2014, p. 67).

Apesar da divergência teórica, uma vez que, para a autora, a própria entrevista já indica uma teoria, sobretudo na construção de tipos, reconhecemos que o princípio da abertura traz

---

[54] Para Thompson (1981, p. 55), em crítica ao estruturalismo althusseriano, "[...] A pátria da teoria marxista continua onde sempre esteve, no objeto humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes).". A nosso ver, essa dimensão novamente se articula com a concepção de filosofia da práxis de Gramsci, uma vez que, segundo Nosella (2015, p. 184-185), o termo não é apenas um recurso linguístico para fugir da censura fascista, mas uma tentativa, na crítica a Bukharin, em retomar o materialismo histórico para a compreensão da prática humana e sua relação de determinante e determinada com as relações sociais.

[55] Apesar de propor um modelo de narrativa aberta, Rosenthal acaba fechando o próprio processo de pesquisa em si. Para a autora, a pesquisa interpretativa, sua designação para sua lógica em lidar com fontes orais, busca a identificação de tipos que constituem totalidades por si só, como uma "forma do fenômeno social a ser investigado" (ROSENTHAL, 2014, p. 97), analisada em sua própria lógica e o que geraria uma teoria própria. Diríamos que uma espécie hibrida de weberianismo fenomenológico. Por outro lado, acreditamos, a partir do materialismo histórico, que as experiências reconstruídas pelas entrevistas devem estar em relação com o contexto econômico, social e cultural mais amplo, de forma que as próprias fontes devem ser interrogadas e estar em diálogo com outras evidências e com a própria teoria existente. Nesse mesmo sentido, adverte Pollak (1992, p. 207-208) sobre a necessidade de interrogar todos os tipos das evidências, de forma que "a história oral nos obriga a levar ainda mais a sério a crítica das fontes.".

importantes contribuições e reflexões para a história oral, sobretudo na estruturação da amostragem e das próprias entrevistas. Por outro lado, desviamo-nos das proposições do princípio da abertura de Rosenthal (2014) pela pesquisa ser orientada por um problema mediado por dimensões teóricas e hipóteses pré-estabelecidas. Entretanto, nesta mesma perspectiva, o princípio da abertura pode contribuir com a não estaticidade das hipóteses e perguntas, visto o permanente diálogo entre constructos teóricos e evidências.

Ainda, para Rosenthal (2014), o princípio da abertura implica em uma concepção de representatividade que compartilhamos pela radicalidade que assume frente à pesquisa quantitativa, mas que, ao mesmo tempo, nos distanciamos em seu conteúdo qualitativo. Para ela, dimensão da representatividade e da amostragem só pode existir em termos fechados ou calculados na dimensão quantitativa. Em uma pesquisa qualitativa, a amostra é definida no próprio processo buscando "[...] uma representação das categorias relevantes do ponto de vista teórico" (ROSENTHAL, 2014, p. 111). Levada ao extremo, entretanto, essa concepção implica que o simples fato de um fenômeno existir o torna representativo.

Essa formulação, novamente, traz limites e possiblidades. Nosso distanciamento consiste na dimensão da representatividade, uma vez que buscamos experiências compartilhadas ou como campo de possibilidades, discussão que retornaremos. No entanto, o princípio da abertura traz o mérito e a importância de a amostragem ser definida no próprio processo de pesquisa, ou seja, *a posteriori*, até atingir a "saturação teórica". Nas palavras da autora:

> Esse processo de amostragem termina quando não for mais possível encontrar novos fenômenos que modifiquem as perspectivas teóricas reconstruídas até ali ou que levem à construção de novos tipos, quando ocorrer repetição dos fenômenos que confirmem a atual concepção. Constitui critério para a decisão de encerrar a amostra e, com ele, também a análise [...] (ROSENTHAL, 2014, p. 113).

Nesse sentido, as últimas entrevistas que realizamos já indicaram o esgotamento amostral a partir do recorte estabelecido. Tal impressão foi reforçada com a entrevista de Carla, realizada em 2020 após a conclusão da segunda rodada. Cabe frisar, portanto, que a saturação amostral, em nosso caso, se deu a partir de um recorte estabelecido pelos objetivos e problemas da pesquisa, estando longe de um esgotamento sobre o tema em si ou das próprias entrevistas.

Para Rosenthal (2014), o processo por ela denominado de "amostragem teórica" também implica em uma abertura da análise, o que vai ocorrendo concomitantemente ao processo de realização das entrevistas e estabelecimentos das hipóteses. Portanto, compartilhando, com as já mencionadas ressalvas, do princípio da abertura, distanciamo-nos ao

compreender as narrativas como uma metodologia para a reconstrução das experiências e não um constructo teórico por si só.

Da mesma forma, para Thomson *et al.* (2006), a história oral consiste ao mesmo tempo em uma metodologia e uma fonte contribuindo para o estudo da consciência e das representações. No mesmo sentido, Portelli (2016, p. 9-10) vê a história oral como uma forma mais articulada de lidar com fontes orais, buscando questões ligadas à memória, narrativas, subjetividades e diálogos, pois as fontes orais são uma cocriação entre historiador e entrevistado. A dimensão dialógica assume uma centralidade aqui, o que merece uma discussão aprofundada adiante.

É nesta direção que utilizamos a história oral como uma metodologia de pesquisa que possibilita adentrar na intensidade do vivido, nos significados, aprendizados e elaborações mentais dos sujeitos envolvidos, buscando as memórias e as expectativas, uma vez que:

> A história oral, desde seu surgimento enquanto metodologia de investigação, tem se apresentado como uma forte aliada na reconstituição histórica e da memória. Em termos políticos, principalmente para os movimentos operários e popular, cujas formas de organização e mobilização foram regularmente impactadas por ações repressivas ao longo da história, os depoimentos e testemunhos ocupam lugar de destaque entre as possibilidades de construção e reconstrução de memórias e identidades sociais. [...] Além disso, deve-se levar em consideração a dinâmica de organização e os repertórios de ação mobilizados por estes setores, que podem ser melhor recuperados através dos depoimentos orais oferecidos pelos atores sociais envolvidos (SANTANA; ESTEVEZ, 2016, p. 95).

Apesar de todas as fontes documentais também necessitarem de um escrutínio factual e ideológico, a história oral foi muito criticada por lidar com a memória (THOMSON *et al.*, 2006, p. 66). Entretanto, na particularidade deste trabalho, que busca apreender processo de formação de consciência, a memória assume uma centralidade, com todos os seus elementos ideológicos, morais, éticos e sociais, o que, compartilhando com Portelli (2000, p. 69), a torna fascinante. Dessa forma, a história oral assume uma dimensão de "história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória" (PORTELLI, 2016, p. 18).

Paul Willis (1991, p. 154), mesmo não lidando diretamente com história oral e dialogando com a etnografia, adverte que as observações diretas e as entrevistas, como uma dimensão de "consciência prática", podem mostrar "[...] apenas os estádios finais dos processos culturais e as formas mistificadas e contraditórias que os *insights* básicos assumem à medida que eles são vividos". Entretanto:

> Isto não significa de forma alguma descartar a consciência. Ela é uma fonte privilegiada de informação e significados se apropriadamente contextualizada

> e, em última instância, a única âncora na luta por significados. Ela é parte do nível cultural e está relacionada mais basicamente a esse como a expressão imediata de sua lei. Ela une-se a ele e tem uma consistência, uma validade e um papel diretamente formativo com respeito à sua complexidade. A consciência é, em qualquer sentido concebível, "falsa" apenas quando ela é separada de seu contexto cultural variável e é solicitada a responder a perguntas. (WILLIS, 1991, p. 155).

Dessa forma, as narrativas não apenas recordam os fatos, mas lembram, elaboram e representam a partir da experiência do ocorrido, que, mediado pela memória e pela linguagem, tornam-se lugares de significados (PORTELLI, 2016, p. 18-19). Assim, para Portelli (1997a, p. 31): "[...] fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.". Portanto, trata-se não de exorcizar a subjetividade do processo, mas de compreendê-la e utilizá-la na reconstrução da experiência (PORTELLI, 1996, p. 3-4).

Ademais, um mesmo evento histórico pode ser compartilhado de distintas maneiras por pessoas e grupos com históricos e contextos culturais diferentes, conforme aponta José Sérgio Leite Lopes (2011), constatando distintas historicidades entre os trabalhadores operários e rurais da cana-de-açúcar e da indústria têxtil no Nordeste brasileiro. Assim, a história social do grupo é corporificada na história individual, sendo inseparável do contexto histórico geral. Ainda, podemos inferir um diálogo do autor com Gramsci, uma vez que ele sugere uma "sociologia espontânea" como formas de percepções gerais que os trabalhadores elaboram sobre o que se passou (LOPES, 1997, p. 183-184).

As narrativas, portanto, são interpretações, revelando não o ocorrido, mas a interpretação do ocorrido, atravessado por memórias e pressões, que, entretanto, ainda assim demonstram relações sociais. Ao analisar a pobreza na cultura apalachiana, Portelli (2010a) nota que as pessoas narravam não a dimensão material da pobreza, mas seus sentidos, com uma leitura de mundo a partir das experiências vividas e atribuídas de significado.

Algo semelhante ocorreu com nossas entrevistas. Ainda que nas questões mais amplas e abertas, os estudantes não narravam a sequência cronológica ou simplesmente os fatos vividos. Mas, por outro lado, verbalizavam as percepções e significados daquele processo em suas vidas. E, em nosso caso, essa dimensão foi ainda reforçada pela própria estruturação da entrevista, uma vez que buscávamos exatamente as elaborações da memória e os significados do processo vivido. Em um sentido parecido, Portelli analisa a atribuição de interpretações em torno do fascismo a partir da representação de tempos bons ou ruins:

> Não quer dizer que não tenham sentido: só que operam em certos níveis e não em outros. Para ativistas políticos, ou para indivíduos politizados o fascismo

> fez uma diferença imediata. Tiveram que abandonar a atividade política. Talvez tenham sido presos. Eles se ressentiam da perda de qualquer liberdade que tivesse existido anteriormente. Para alguns, por outro lado, o fascismo realmente começa em meados dos anos 1920, com as políticas deflacionárias que abaixaram o nível de vida dos trabalhadores, e se funde com as memórias da Grande Depressão. Outros se deram conta de que os tempos haviam mudado quando tiveram que enfrentar a escolha de adquirir um cartão do partido para poder conseguir (ou manter) um emprego – ou quando o filho do vizinho foi detido, ou desapareceu misteriosamente exilado na França. Outros, ainda, se deram conta do que havia acontecido somente por causa das restrições da guerra quando, como disse Ambrogio Filipponi em Terni, o "antifascismo das donas de casa que, durante a guerra, estavam cansadas de ter que fazer fila para conseguir alimento" se direcionou para políticas de oposição e de resistência secreta. (PORTELLI, 2004a, p. 306).

Portanto, o ato de narrar vai carregado de significados e interpretações, uma vez que as pessoas não dizem a verdade, mas o que lembram, o que sabem ou, ainda, o que acreditam (PORTELLI, 1996, p. 5)[56]. Assim, é possível, inclusive, os eventos serem distorcidos dependendo do significado que assume na vida das pessoas, conforme a intensidade da vivência direta ou das relações que medeiam suas vidas de maneira geral (KHOURY; ALMEIDA, p. 220). Nessa direção:

> A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. Deste ponto de vista, o único problema colocado pelas fontes orais é aquele da verificação. (PORTELLI, 1997a, p. 31, grifo do autor).

O autor, discorre, em outro local, sobre a necessidade da verificação factual das fontes orais, procedimento necessário, também, com qualquer outro tipo de fonte, incluindo as escritas. No entanto, a história oral coloca as questões sobre as relações entre o público e o privado, no quanto a vida pública é experienciada pelas pessoas ao mesmo tempo que invade suas vidas privadas (PORTELLI, 2001, p. 14).

Ao dizer, portanto, "o lugar e o significado do evento dentro da vida dos narradores" (PORTELLI, 2016, p. 12), a história oral assume uma importância nesta pesquisa, visto que os sujeitos por nós entrevistados viveram intensamente como protagonistas um momento político com significativas proporções e que suspendeu as relações cotidianas de uma cidade por um mês[57]. A dimensão do vivido por esses jovens, na época secundaristas, pode ser comparado à

---

[56] Ainda, nunca é demais lembrar que a história oral coloca uma situação em que os entrevistados são o centro das narrativas, colocando-se no lugar que acontece o processo histórico narrado (PORTELLI, 2004b, p. 4).

[57] Para Carvalho (2012, p. 23), "a vida cotidiana é aquela vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias [...] Nessas atividades, é mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige que a consciência.". No mesmo

definição de Passerini (2013, p. 21) aos eventos do Maio de 1968 como uma "explosão de subjetividade", descrevendo a natureza utópica do movimento.

É nesta centralidade de busca da história na vida das pessoas e as representações, significados e expectativas que as elas elaboram ao fazerem a história que buscamos no trabalho com a história oral; nessa significativa fronteira entre o significado histórico da experiência pessoal por um lado e, por outro, o impacto pessoal das questões históricas (PORTELLI, 2016, p. 16). De forma que:

> Representações e "fatos" não existem em esferas isoladas. As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, que é contabilizada como história com fatos reconstruídos, mas também aprende, em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações. (PORTELLI, 2006b, p. 111).

Portelli (2004a, p. 307) sugere três estratos verticais, ou níveis, nos quais os entrevistados organizam as narrativas a partir de uma referência experiencial, consistindo em: o institucional, o coletivo e o pessoal. Entretanto: "[...] os modos e os níveis nunca são completamente separados e distintos, pois todos caminham simultaneamente e se misturam de acordo com o pensamento das pessoas e com os modos como relatam suas vidas". Dessa forma, eles "[...] entrelaçam-se, comunicam-se e influenciam-se mutuamente. A colocação de um evento em um nível não é intrínseca ao próprio evento, mas à perspectiva do narrador.".

Assim, o processo de narrar pode privilegiar algum desses níveis ou algum fenômeno específico no conjunto das relações e eventos que ocorrem simultaneamente. Da mesma forma, o tempo gasto na narrativa, ou a intensidade como é contada pode revelar muito sobre os significados da experiência nessa "[...] colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos" (PORTELLI, 1997b, p. 16).

Outra dificuldade que surge ao lidar com a história oral consiste em que, ao narrar o passado interpretado, recorre-se, portanto, à memória atravessada por dimensões sociais,

---

sentido, para Netto (2012, p. 67-68), a vida cotidiana é um dos níveis constitutivos do processo histórico, insuprimível, tendo como determinações fundamentais a heterogeneidade, a imediaticidade e a superficialidade. Nesse mesmo debate, Lowy (2012, p. 10-11), ainda que indique formas privilegiadas de suspensão da cotidianidade como o trabalho criador, a arte e a ciência, aponta que "a ruptura dialética com a reificação cotidiana já não é a espera do acaso ou do milagre, mas sim a *práxis revolucionária*, a ação emancipadora da classe oprimida." (grifo do autor). A nosso ver, como demonstraremos na seção 4.4, as ocupações de escolas, ainda que longe de uma ação ou uma situação revolucionária, promoveu, pelo menos para as pessoas que participaram, uma suspensão das relações cotidianas por um mês.

culturais e ideológicas. Por mais, entretanto, que a memória se dá em um contexto histórico e social, o ato de lembrar é sempre individual (PORTELLI, 1997b, p. 16). Isso, portanto, implica que lembranças de pessoas diferentes, ainda que de um mesmo processo, jamais serão iguais. Mas, coloca ainda, outra questão, a "[...] do sujeito individual e seu contexto social mais amplo", ou seja, "[...] em que sentido o testemunho individual é evidência para mudanças sociais maiores?" (GRUPO MEMÓRIA POPULAR, 2004, p. 294).

2.2.2 A história oral e o indivíduo

Como já indicado na seção 2.1, o ponto de partida na análise histórica deve sempre ser os seres humanos reais, "[...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação." (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87). Nesse sentido, para Marx (2011b, p. 39), o ponto de partida sempre será os indivíduos produzindo sua vida em sociedade, ou seja, "[...] a produção dos indivíduos socialmente determinada."

A partir desta formulação, Marx (2011b, p. 40) tece uma feroz crítica aos economistas ingleses, acusando-os de promoverem as robinsonadas, referindo-se ao romance *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe. Nesse sentido, as robinsonadas seriam a forma como os liberais compreenderam o indivíduo, de forma isolada e por si só, autônomo, caindo nas ilusões da sociedade capitalista que produz "o ponto de vista do indivíduo isolado", uma vez que, como ser social, o ser humano só pode se isolar em sociedade.

É nesse sentido que, ao partir dos indivíduos, é preciso compreendê-los sob limites e pressões de uma realidade social e histórica complexa, "sínteses de múltiplas determinações" (MARX, 2011b, p. 54). Em suma, trata-se de "[...] indivíduos determinados, que existem sob determinadas relações", ou seja, "[...] as condições de sua autoatividade e produzidas por essa autoatividade." (MARX; ENGELS, 2010, p. 68).

Aliado a essa dimensão própria do materialismo histórico, ainda temos a perspectiva particular da história oral, em que:

> A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma. (PORTELLI, 1997b, p. 15).

Dessa forma, ao lidar com indivíduos, memórias e significados, coloca-se o problema

da relação entre o individual e o social, entre o particular e o público e, novamente, a questão da representatividade. Nesse sentido que nos valemos da história oral para, partindo de indivíduos, alcançar uma representatividade coletiva que envolve duas direções: padrões e tendências de uma experiência compartilhada e um campo de possibilidades possíveis.

Antonio Bosi (2019, p. 236), analisando um processo migratório, propõe uma análise de fontes orais, no mesmo sentido que estamos assinalando, a partir de "[...] ultrapassar os limites biográficos das falas dos trabalhadores para alcançar o caráter coletivo dessas experiências.". Para isso, o autor indica, como referência para esse esquema metodológico, E. P. Thompson, sobretudo *A Formação da Classe Operária Inglesa* (THOMPSON, 2011; 2012a; 2012b). A princípio aparenta um pouco estranho tal referência, visto Thompson não trabalhar com fontes orais. Entretanto, parece-nos coerente a indicação do autor, uma vez que Thompson propõe esse movimento no conjunto das fontes com que trabalha, como ilustra o caso da menina filha do oleiro:

> A filinha de um oleiro costumava comprar costeletas e outras seletas iguarias no açougue, dizendo: "Por favor, senhor, meu pai não se importa com o preço no momento, mas quer boas costeletas, e que sejam macias, por favor, porque ele é oleiro". No inverno a situação era outra: "Por favor, senhor, tenho quatro *pennies* e devo levar algo barato para casa. Meu pai não se importa com o que seja, desde que seja barato. É inverno, e ele está sem trabalho porque é oleiro". (THOMPSON, 2012a, p. 226).

Essa menina pode nem sequer ter existido, entretanto, a situação dos oleiros de bons empregos no verão, podendo comprar as melhores carnes, e falta de emprego no inverno, implicando na compra da mais barata, era uma experiência compartilhada durante a Revolução Industrial. Portanto, essa biografia extrapola a si mesmo elucidando um contexto maior vivido e compartilhado por um conjunto de pessoas.

No mesmo sentido, e também com referência na mesma obra de Thompson, José Sérgio Leite Lopes (1997) apresenta um ritual que ele denomina como uma forma de teatralização da dominação industrial na cidade de Paulista, em Pernambuco. O autor consegue captar a partir das fontes orais[58] um ritual em que os trabalhadores passavam por um protocolo de se apresentar, junto com sua família, para o patrão e coronel da cidade, que decidia o seu emprego analisando suas mãos. É uma situação típica que o conjunto dos trabalhadores daquela indústria têxtil

[58] Conforme o autor, não existe nenhuma outra fonte que mencione tal ritual, elucidando mais uma possibilidade das fontes orais. Tal potencial também é apresentado por Santana e Estevez (2016, p. 95), que discute o uso da história oral na construção da memória operária em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, uma vez que boa parte dos arquivos foram destruídos pela ditadura militar ou até mesmo por conflitos políticos em torno da diretoria dos sindicatos.

compartilhou, de modo que, até mesmo quem não a vivenciou diretamente acaba a relatando.

Portanto, as experiências compartilhadas são tão comuns e, consequentemente, representativas do social, que podem até mesmo ser narradas por pessoas que a não viveram. Pois, "[...] ela seria como que parte de uma história coletiva à qual os que por ali não entraram teria que se colocar como exceção." (LOPES, 1997, p. 181). Assim, a história oral carrega em si mesmo esse desafio, de compreender a relação entre a história e a vida cotidiana, ou seja, entre o indivíduo e o social. Destarte, Pollak (1992, p. 201, grifo do autor), nesta relação, indica como elementos constitutivos da memória:

> [...] Em primeiro lugar, são os *acontecimentos* vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.

Pudemos notar essas dimensões em nossas entrevistas, uma vez que era comum as pessoas narrarem fatos que não presenciaram pessoalmente, mas que estava colocado, de alguma forma, no próprio coletivo. Geralmente essas questões giravam em torno de conflitos políticos, seja com a direção, seja com o MPE ou com a mídia. Nesse sentido, era comum, também, durante as entrevistas de 2019, certas dificuldades em lembrar a ordem cronológica dos acontecimentos[59], de forma que alguns eventos acabavam assumindo maior importância que outros, parecendo que todos os estudantes das ocupações estavam presentes naquele momento.

Em outra direção, ainda que compartilhando desta perspectiva de representatividade

---

[59] Tivemos um caso bastante interessante que foi o de Daniela. Ela afirmou durante toda a entrevista que as ocupações em Uberlândia duraram três meses. Não há nenhum tipo de evidência que sustente essa afirmação. Pelo contrário, como já apresentado na Introdução, temos um conjunto significativos de fontes que atestam a duração de 34 dias de ocupações na cidade. Entretanto, e sobretudo pela busca de significados, em nenhum momento da entrevista contrapomos essa afirmação. A nosso ver, essa "falha" de memória pode ser uma expressão da suspensão das relações cotidianas. É possível constatar essa suspensão em diversos momentos históricos de protestos radicalizados e insurreições. Nesse sentido, Marx (2012a, p. 100-102), fazendo um balanço dos anos de 1848-49 na França, discorre: "Paralisada por um momento pela agonia que se seguiu às jornadas de junho, a República francesa vivenciou, a partir da suspensão do estado de sítio [...], uma sequência ininterrupta de fortes emoções [...] que a cada momento transformava o vencedor em vencido, o vencido em vencedor e, em um piscar de olhos, modificava a posição dos partidos e das classes, suas divisões e ligações [...] – nesse redemoinho, nesse tormento da intranquilidade histórica, nessas jusante e montante dramáticas das paixões, esperanças e decepções revolucionárias, as diversas classes da sociedade francesa eram obrigadas a computar em intervalos de semanas as épocas de seu desenvolvimento, que antes haviam enumerado em intervalos de meio século.". Do mesmo modo, discorre Arcary (2008, p. 203), sobre outro contexto de insurreição: "O Maio de 1968 francês é um daqueles meses que fizeram história. Quarenta anos é um intervalo de tempo suficiente para podermos olhar o passado com sentido de perspectiva. Todos os anos têm 12 meses, todos os dias têm 24h, mas os dias, os meses e os anos não são iguais entre si. Há horas que valem por meses, dias que valem por anos, e meses que valem por décadas, pela intensidade dos acontecimentos e suas consequências. Quando revoluções se colocam em movimento, a história se acelera, e tudo que parecia duvidoso se torna, subitamente, plausível.".

como uma experiência compartilhada, Portelli (2010b) apresenta uma outra dimensão a partir de uma história de vida, a de um campo de possibilidades. De forma distinta, o caráter representativo de uma entrevista pode se dar pela exceção. Ao apresentar a vida de Pèppe Peppoloni, o melhor limpa-latas da cidade, o autor demonstra como uma história única e excepcional pode ser representativa do social.

Mesmo existindo a dimensão da experiência compartilhada, como o exemplo dos roubos de frutas vivido de maneira comum pelas crianças de classe trabalhadora no pós-II Guerra Mundial (presente também em outros contextos), Portelli (2010b) demonstra como a vida de Peppoloni, com toda a sua singularidade e unicidade, expõe um leque de possibilidades compartilhadas ainda que não necessariamente vividas. Outro exemplo de possibilidades compartilhadas consiste na morte de um rapaz, Carlo Giuliani, após ação policial nos protestos contra a globalização em Gênova, em 2001:

> "Podiam ser meus filhos". Admiração, ternura, disponibilidade para aprender com os mais jovens não eliminam o fato de que, seja como for, estes são pais. Carlo Giuliani poderia ter sido "um de nós" para os jovens, mas "poderia ter sido meu filho" para os adultos, que olham seus filhos como se, de verdade, pudessem ser Carlo – tanto mais porque, no primeiro momento, tantos pensaram de verdade que o fosse. (PORTELLI, 2006a, p. 31).

Esta situação exemplifica bem a dimensão das possibilidades compartilhadas. Entretanto, o exemplo do escravo chicoteado 0,7 vezes por ano pode nos ajudar a melhor compreender esse aspecto como representatividade. Essa média extremamente baixa passou a ser uma forma de justificar uma possível escravidão branda nos Estados Unidos da América, pois era um número praticamente insignificante de escravos que apanhavam. Por outro lado, um único escravo que apanhou pode esclarecer mais as relações sociais da escravatura que os outros 99 que não foram chicoteados (PORTELLI, 1996, p. 8; 1997b, p. 17).

Portanto, as possibilidades compartilhadas não consistem em uma dimensão quantitativa ou estatística, valendo-se de médias ou posições, mas na exceção, de forma que as entrevistas representativas sejam, ao mesmo tempo, únicas. Entretanto, a unicidade dessas narrativas consiste na capacidade de elucidar um leque de possibilidades:

> Portanto, a palavra-chave aqui é *possibilidade*. No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que *possa* suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada.

(PORTELLI, 1996, p. 7-8, grifo do autor).

Portanto, são nessas duas acepções de representatividade que nos ancoramos para o trato, seja na análise ou nas apresentações, das entrevistas de história oral. Ou seja, buscamos a perspectiva de extrapolar o individual para o social a partir das experiências e possibilidades compartilhadas encontradas nos diálogos que essa metodologia de pesquisa proporciona.

Ademais, uma das dimensões que proporciona a unicidade de cada narrativa abarca, como próximo problema teórico, a relação do entrevistador no projeto de pesquisa, visto que as fontes orais são sempre produzidas por um diálogo entre historiador e entrevistado e, necessariamente, "[...] nenhuma estória será contada duas vezes de forma idêntica. Cada estória que ouvimos é única" (PORTELLI, 2004a, p. 298).

Portanto, a dimensão do entrevistador assume uma centralidade na história oral, uma vez que é quem seleciona os entrevistados, inicia o diálogo, faz as perguntas, organiza todo o processo e dá a forma final do trabalho. Ou seja, para Portelli (1997a, p. 37-38), o historiador acaba fazendo parte das fontes. E para nós, por conseguinte, essa dimensão toma grande importância, devido à inserção participante do observador.

2.2.3 A observação participante e a história oral

Ainda que não na forma de um doutorado, a pesquisa iniciou juntamente com os processos de ocupação em Uberlândia, uma vez que tivemos – via movimento social – uma participação ativa na rede de solidariedade que se formou desde o primeiro dia de ocupação. Pudemos acompanhar de perto todo o processo político e organizativo de diversas escolas durante a ocupação, contribuindo na estrutura e, por vezes, no processo organizativo e pedagógico.

Tal participação possibilitou uma relação bastante próxima com diversos desses estudantes, chegando, até mesmo, a relações de amizades que perduraram. Nessa dimensão, a condição de pesquisador e militante nos colocou, no processo de pesquisa, em uma relação de observação participante. Ainda não havia a perspectiva de realizar uma pesquisa de doutorado sobre as ocupações, mas nos atentou a realizar anotações sobre os processos que observávamos (e, por vezes, participávamos) e a ir coletando e juntando um conjunto de materiais produzidos pelos estudantes, além, é claro, de abrir portas para as entrevistas.

Novamente, Rosenthal traz valiosas contribuições para compreender a relação participante do pesquisador, visto que, para a autora, essa posição do observador consiste em

uma ideia de participação ativa, deixando "[...] de lado o papel de 'observador' para assumir a de 'colaborador'". (ROSENTHAL, 2014, p. 131). Aqui, mais uma vez o princípio da abertura da pesquisa pôde contribuir, pois o procedimento de observação participante:

> [...] significa ir a campo sem sistemas de categorias construídos de antemão, significa jamais determinar preliminarmente o domínio da vida a ser investigado e aquele a ser ignorado. Antes, há que se tentar descobrir, nas observações, as relevâncias próprias ao meio pesquisado – voltar-se a elas, orientar-se, na investigação, por elas. O objetivo da observação é descobrir os espaços e os momentos em que interações importantes têm lugar. (ROSENTHAL, 2014, p. 73).

Para Rosenthal (2014, p. 137), portanto, a grande vantagem proporcionada pela observação participante é "a participação na vida cotidiana, a vivência desse cotidiano a partir da própria perspectiva, assim como a possibilidade de fazer referências diretas, [...] ao que foi vivenciado, levantando questões sobre tais vivências e arriscando reações diversas às ações.". Nesse sentido, a relação dialógica proporcionada pela história oral assumiu uma centralidade ainda maior em nossa pesquisa, pela dimensão da observação participante que estávamos.

Dessa maneira, esta posição, que deve ser relativizada no próprio processo de pesquisa na perspectiva historicista do marxismo (GRAMSCI, 2006a, p. 155; THOMPSON, 1981, p. 51), implicou em uma tomada de posição explícita em relação ao próprio objeto de estudo, perante a impossibilidade de qualquer tipo de neutralidade. Mas vai além, vai ao encontro do que Portelli indica como uma história oral radical, pois:

> Escrever história oral radical, então, não é matéria de ideologia ou partidarismo subjetivo ou de escolher um conjunto de fontes no lugar de outro. Está, com mais razão, inerente na presença do historiador na história, no assumir a responsabilidade que o inscreve ou a inscreve no relato e revela a historiografia como ato autônomo de narração. (PORTELLI, 1997a, p. 38).

Ademais, a inserção como observador participante, a tomada de posição e a ativa participação, ainda que como coadjuvante, possibilitou a criação de um solo comum para o diálogo, em que as entrevistas se colocavam não apenas como uma relação entre historiador e entrevistado, mas entre ativistas (PORTELLI, 2016, p. 13). Isso pode implicar em riscos, mas também em possibilidades.

Os limites encontrados caminham na direção de esbarrar em situações que os narradores omitem significados, ou até mesmo fatos, por acharem insignificantes de serem contados, uma vez que se supõe que o entrevistador já os sabe. Portelli (2016, p. 13) exemplifica essa dificuldade em um projeto que coordenou sobre a memória dos estudantes do departamento em que lecionava. Os discentes não conseguiam bons resultados conduzindo as entrevistas com

seus pares, pois caiam na questão: "Por que você está me perguntando isso tudo? Você já deveria saber!", o que não ocorria quando um professor conduzia as entrevistas. Nessa nova situação, pelo contrário, a diferença se transformava em entusiasmo.

Em nosso caso, apesar da participação e tomada de posição no processo de ocupações, ainda havia a diferença tanto do protagonismo quanto da identidade de secundarista, evitando que, pelo menos aparentemente, caíssemos nesses limites. Ademais, sobretudo nas entrevistas de 2019, fazíamos esse alerta sobre tal possibilidade antes de iniciar as questões. Por outro lado, o solo comum criado, a participação política, possibilitou que chegássemos a discussões nas entrevistas que seriam impossíveis sem essa dimensão da observação participante, conforme ressaltada por Rosenthal (2014, p. 137).

Dessa forma, a condição de observador participante possibilitou não somente atingir conversas não possíveis de um historiador que não vivenciou as ocupações, mas também na própria escolha das pessoas a serem entrevistadas e os canais de aproximação e comunicação estabelecidos. Aqui, novamente nos afastamos do princípio da abertura da Rosenthal, uma vez que as entrevistas de 2019 foram selecionas e conduzidas a partir de um projeto de pesquisa, mediadas por perguntas, hipóteses e um constructo teórico e epistemológico construído desde o processo de ocupação, três anos antes.

Entretanto, mesmo com esse afastamento, novamente o princípio da abertura traz algumas possibilidades e contribuições, sobretudo para a pesquisa ao longo do processo. Nesta orientação de seguir o diálogo entre conceitos e evidências, as perguntas e hipóteses não são estáticas, mas se moldam no próprio desenvolvimento da pesquisa, uma vez que temos os conceitos organizadores "[...] mais como expectativas do que como regras" (THOMPSON, 1981, p. 57). Portanto, essa tomada de posição determina, em larga medida, o próprio resultado das entrevistas, uma vez que:

> O resultado final da entrevista é o produto de ambos, narrador e pesquisador. Quando as entrevistas, como é frequentemente o caso, são arrumadas para a publicação, omitindo inteiramente a voz do entrevistador, uma sutil distorção tem lugar: o texto dá as respostas sem as questões, dando a impressão que determinado narrador dirá as mesmas coisas, não importando as circunstâncias – em outras palavras, a impressão que uma pessoa falando é tão estável e repetitiva como um documento escrito. Quando a voz do pesquisador é cortada, a voz do narrador é distorcida. (PORTELLI, 1997a, p. 36).

Portanto, tanto Portelli (KHOURY; ALMEIDA, 2014, p. 207-208) quanto Rosenthal (2014) apontam no mesmo sentido da impossibilidade da não intervenção do historiador na entrevista. O primeiro pela insistência na dimensão "biunívoca" que assume a história oral, pois, por mais que muitas das histórias já possam ter sido contadas, o encontro entre historiador e

entrevistado produzirá sempre uma narrativa única. Rosenthal (2014, p. 220), por sua vez, indica que a regra a seguir é menos a da não intervenção que a da má intervenção, pois até mesmo o ato de não fazer perguntas implica em uma intervenção do historiador. Assim:

> A relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado é um dos pontos mais ricos na experiência com a história oral. Esta relação, em um contexto de geração de documentos, tem dado sua importante colaboração ao relativizar posturas mais rígidas sobre a separação entre sujeito e objeto no campo da pesquisa. Grande parcela da força deste procedimento vem do fato de que o uso do testemunho oral possibilita ao pesquisador o acesso a perspectivas e nuances que podem estar fora do seu alcance a partir de outras fontes documentais. (SANTANA; ESTEVEZ, 2016, p. 113).

Neste diálogo, portanto, o narrador também observa o historiador, relação que pode determinar, inclusive o que é dito e o não dito. Além do mais, a impossibilidade da neutralidade continua no processo de transcrição. O ato de tornar um discurso oral em um documento escrito implica em escolhas e perdas, de forma que o historiador transforma algo fluído, uma narrativa, em algo congelado, em um texto. Isso implica, necessariamente, em uma intervenção, mas trata-se, contudo, de ter consciência disso (PORTELLI, 2004a, p. 300).

Portanto, o processo de manipulação do texto faz-se necessário em várias direções. Primeiro na impossibilidade de uma transcrição fielmente objetiva, uma vez que silêncios, pausas e gestos podem ter um corpo de significados. Ou, ainda, a velocidade e a riqueza de detalhes desprendidos em algum caso podem elucidar sobre os sentidos vividos. Também, a oralidade em determinadas narrativas pode dizer bastante sobre seu contexto. Mas, ainda, no respeito de como os narradores gostariam que suas narrativas fossem apresentadas (KHOURY; ALMEIDA, 2014, p. 207; PORTELLI, 1997a, p. 28; 1997b, p. 40-41).

Nesse sentido, a transcrição consiste em um difícil desafio pelas dificuldades de pontuação – a fluidez da fala pode indicar várias formas de estruturar um parágrafo, podendo, inclusive, modificar o sentido; as intervenções da memória –, em que frases e, por vezes, palavras são interrompidas, indicando até mesmo mudanças de direção da narrativa; as pausas, os tempos, as expressões e as entonações – ainda que expressas por pontuações, é impossível reproduzir o momento ou as intenções. E ainda, temos o desafio da apresentação das entrevistas. Nesse caso, optamos por tentar utilizar o padrão da língua culta, com exceções em casos que omitiriam as marcas da oralidade. Por conseguinte, ainda que incomum, o uso de longas citações pode ser um recurso, conforme Portelli (2016, p. 20), para elucidar o contexto e o momento da entrevista.

Para a realização das entrevistas, além de toda a referência em uma perspectiva marxista da história oral, sobretudo por Portelli (1997b, p. 18), buscamos uma arte da escuta (PORTELLI,

2016, p. 10), ainda que mediado pelas questões postas pelo historiador, de forma que as contribuições do princípio da abertura, de Gabriele Rosenthal, novamente se mostraram valiosas. A autora propõe a realização de uma "entrevista aberta", por permitir uma participação mais ativa do entrevistado (ROSENTHAL, 2014, p. 187).

Nesta proposta de entrevista aberta, a autora indica a necessidade de uma flexibilização do roteiro, sendo menos estruturado, possibilitando conversas que fujam do previamente planejado. Na primeira rodada de entrevistas, em 2016, aproximamos bastante desta perspectiva, sobretudo pelo calor do momento que encontrávamos e por não ter um conjunto de perguntas e hipóteses específicas recorrentes de um projeto de pesquisa, mas como observação de um grupo de pesquisadores.

Por outro lado, nas entrevistas de 2019, novamente, ainda que com grandes contribuições, nos afastamos desse princípio. Nessa ocasião, tínhamos um roteiro (Apêndice 2) mais estruturado, porém, com toda a flexibilidade exigida pela história oral, possibilitando diálogos não previstos e até mesmo sua modificação durante o desenvolvimento da pesquisa[60], orientações, de certa forma, oriundas do princípio da abertura de Rosenthal (2014).

Entretanto, ao nosso ver, a maior contribuição da autora para esta pesquisa consiste, digamos, na dimensão técnica em como conduzir a entrevista. Ao propor uma flexibilidade praticamente total, a autora indica iniciar a entrevista com uma pergunta mais ampla e aberta possível, porém instigando o relato procurado (ROSENTHAL, 2014, p. 200). Seguindo tal orientação, iniciávamos a entrevista[61] com a pergunta: "Como foi o processo de ocupação?".

Ao fazer uma questão tão ampla, abríamos completamente o roteiro estruturado, uma vez que muito do dito contemplava algumas questões e outras levantavam novas possibilidades e caminhos que as narrativas passavam a adotar. Porém, buscávamos garantir ter esgotado todos os pontos previamente estruturados no roteiro, o que em nenhuma entrevista acabou sendo linear, visto que íamos e voltávamos conforme os rumos da narrativa. Tivemos o cuidado de tentar não intervir nessa primeira resposta, retomando o questionário somente após o entrevistado ter demonstrado conclusão da narrativa.

Realizar tal procedimento foi bastante interessante, principalmente pela diversidade que

---

[60] Ao longo das entrevistas adicionamos três questões e retiramos uma do roteiro original.

[61] Na verdade, iniciávamos as questões, uma vez que abríamos a entrevista na maioria das vezes de maneira informal, explicando todo o contexto da pesquisa, seus objetivos e sua metodologia. Além disso, apresentávamos nossa compreensão da abordagem de produção de fontes orais, sobretudo no sentido de não criar uma relação hierárquica entre historiador e entrevistado. Ademais, até mesmo com uma intenção de deixar o entrevistado mais à vontade, frisávamos a não existência de respostas certas ou erradas, pois o que buscávamos e queríamos compreender eram os significados que eles davam ao processo de ocupações. Após isso, pedíamos a leitura e a assinatura do TCLE (Apêndice 1), conforme orientações do CEP. Somente então, iniciávamos as perguntas.

tomou cada entrevista. Alguns relatos foram breves ou superficiais e outros mais longos, duradouros e/ou mais intensos. Entretanto, em todos eles, a pergunta aberta e estimulante abriu um leque de possibilidades que, ao mesmo tempo, continha e extrapolava o roteiro previamente estipulado. Com isso, alcançamos uma relação dialógica e dialética, em que o entrevistado, em diálogo com o entrevistador, definia os rumos das entrevistas. Dessa forma, conseguimos, conforme Portelli (2001, p. 20-21, grifo do autor), "[...] deslocar de *questionário* de uma via única para *diálogos densos*". Talvez essa seja uma das maiores contribuições metodológicas desta pesquisa.

Nesse processo, percebemos uma enorme disponibilidade e satisfação dos entrevistados em participar da pesquisa. De início, até percebemos certas desconfianças de alguns deles, porém amenizadas já mesmo no início da conversa. Foi um imenso prazer realizar as entrevistas, uma vez que foram permeadas por reconstruções, risos e emoções, sobretudo, por conseguir atingir a dimensão de um diálogo denso e aberto. Aparentemente, pudemos notar certa reciprocidade na satisfação da realização das entrevistas, conforme demonstra Paula:

> É um orgulho... nossa é um prazer falar aqui, eu compartilho com os meus amigos lá na universidade assim... que a gente tava... junto... foi muito bom... Nossa... foi excelente falar com você, porque agora eu lembrei de um momento muito bom da minha vida, cara... ahhhh... que coisa boa, nossa! [...] Ai, que coisa boa, eu fiquei muito feliz! (PAULA, 2019, p. 54).

Essa interação dialógica das entrevistas, que acreditamos ter atingido a dimensão de um diálogo denso, implicou – um aspecto também largamente encontrado na literatura – em que "[...] às vezes, os historiadores podem estar interessados em falar com uma certa pessoa sobre um determinado evento, período ou tema específico; mas os narradores, frequente e forçosamente, reintroduzem o tempo e os eventos que *lhes* interessam." (PORTELLI, 2004a, p. 300, grifo do autor).

Em algumas entrevistas que fizemos, como o caso da Paula, Melina e Bruna, esses desvios eram muito frequentes. Era muito comum, o que também aconteceu com outros entrevistados, que as narrativas se desviassem completamente das perguntas. Entretanto, tivemos a sensação que esses "desvios" eram menos por alguma forma de silenciamento e mais pela ânsia e expectativa de contar[62]. Vimos isso, pois, na imensa maioria das vezes, as estudantes viam que estavam desviando da pergunta e tentavam retomar, às vezes pedindo para relembrar

[62] Fizemos uma discussão em torno disso a partir das impressões de Groppo *et al.* (2019), que encontraram uma perspectiva de silenciamento vindo dos próprios secundaristas por terem vivido uma derrota política e perseguições de todos os tipos de situação. Em nossa argumentação, Fávero e Morais (2021), encontramos uma percepção de vitória das ocupações, ainda que em um contexto de derrota política, acentuada pela memória entusiasmada dos estudantes por terem feito tal movimento, manifestas por uma ânsia em contar sobre a experiência vivida.

o questionamento.

Essa questão de frequentemente ser levado a temas, ou ao mesmo tema, em uma entrevista exige uma flexibilidade do historiador, necessária na história oral como um todo, implicando em ouvir as histórias e que, em algumas possibilidades, se bem exploradas, podem trazer resultados interessantes. Mas o principal, e que nos leva ao próximo recorte teórico, consiste no momento da própria entrevista. O tempo tem relação com as narrativas, seja nos momentos do próprio contexto histórico, seja nos momentos específicos de cada indivíduo – que perpassa pela minuciosa observação que o entrevistado faz do observador, mas também das pressões e expectativas que vivencia o narrador.

Nesse sentido, os limites, as pressões e as relações que circunscrevem os entrevistados implicam na interpretação e no sentido atribuído ao passado, uma vez que é típica da memória, pois ela "[...] é, por definição, um termo que chama a nossa atenção não para o passado, mas para a *relação passado-presente*. É porque 'o passado' tem esta existência no presente que é tão importante politicamente." (GRUPO MEMÓRIA POPULAR, 2004, p. 286).

2.2.4 A história oral e a memória

Além de ser uma "ciência e arte do indivíduo" (PORTELLI, 1997b, p. 15), a história oral é inseparável da memória, uma vez que "[...] a fala oral permanece impregnada da memória; senão, até a conversa mais comum seria impossível." (PORTELLI, 2004a, p. 312). Entretanto, a memória não é uma relação passiva ou um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração de significados a partir do vivido em relação com a experiência passada, mas também presente,

> Mas o realmente importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (PORTELLI, 1997a, p. 33).

Como a memória está intrinsicamente nesta relação entre passado e presente, acaba criando um produto social, permeado por valores, crenças e percepções, em um leque de possibilidades determinadas pelo contexto econômico, político e cultural. Nesse sentido, Portelli (2006b, p. 127) adverte dos perigos de tratar a memória como coletiva, pois, se assim o fosse, "[...] bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim." O

autor continua que, como uma atividade humana e consciente, a memória é social e pode ser compartilhada, mas que se materializa nos indivíduos. Nesse sentido, alerta Portelli, em entrevista para Iara Khoury e Paulo Almeida:

> Bem, a questão é que não creio muito em algo que se coloque como uma memória coletiva, porque não vejo onde está situada uma memória coletiva, a não ser nas atividades intelectuais de cada um dos indivíduos. Uma memória coletiva institucionalizada pode transformar-se nessas memórias hegemônicas muito fortes que estão consolidadas em arquivos oficiais e em monumentos, que me parece importante que existam. No entanto, o que vemos na História Oral é mais a memória que cada ser humano tem individualmente.
> Essa memória é um produto social, porque todos nós falamos um idioma, que é um produto social. Nossa experiência é uma experiência social, mas não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva. Cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais. Então, o que vemos, mais que uma memória coletiva, é que há um horizonte de memórias possíveis. (KHOURY; ALMEIDA, 2014, p. 201).

Novamente a palavra-chave é possibilidade. Dessa forma, os contextos em que as entrevistas foram realizadas impactaram nas narrativas no sentido das elaborações sobre o processo de ocupações. Na primeira rodada, feita no auge da ação direta, havia um entusiasmo pelo movimento em curso, diferente da segunda, marcado por sucessivas derrotas políticas em diversos âmbitos e pela ascensão do conservadorismo, inclusive na educação. Como desenvolveremos adiante, seção 4.4, esse momento resultou em uma memória contraditória expressa pela própria contradição entre o querer reviver aquele momento e sua impossibilidade, tanto de não serem mais secundaristas, quanto pela possível reação mais forte por parte do Estado.

Outra diferença marcante na relação temporal que encontramos foi o contexto vivido pelos narradores em 2016 e 2019. No primeiro, todos eram secundaristas protagonistas de um levante político que tomou o centro das atenções. Na segunda, em sua maioria, estudantes universitários na rotina da normalidade. Ainda, alguns cursando licenciatura, que acabavam analisando as ocupações sob a ótica de um professor, pelo menos em formação. Tais mudanças de conjunturas implicam em distintas elaborações da memória, conforme adverte Pollak (1989, p. 8-9):

> Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente deformando e reinterpretando o passado. Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido.

Entretanto, como um produto social, a memória também consiste em um campo de disputas, pois é atravessada pelos antagonismos da sociedade de classes. Portelli (2006b, p. 127-128) analisando a formulação sobre uma memória dividida em Civitella, propõe a sua compreensão de forma radicalizada. A divisão da memória era vista como dois campos de batalha, um em torno da memória oficial da Resistência italiana contra o fascismo e a outra pela comunidade de Civitella marcada pelo trauma sofrido após um massacre promovido pelos alemães em retaliação a uma ação da Resistência *Partgiana*.

Entretanto, a radicalização que propõe Portelli (2006b) indica não se tratar somente de uma oposição entre os campos da memória, mas, também se encontra contradições dentro de cada uma, uma vez que cada um dos campos é atravessado por conflitos, contradições, valores e pressões. Em nosso caso não encontramos uma memória dividida pelo simples fato de somente entrevistarmos os estudantes que fizeram as ocupações, mas encontraríamos caso entrevistássemos pais e estudantes contrários à ocupação, por exemplo. De toda forma, encontramos uma memória contraditória, no sentido de uma frustração da impossibilidade de se viver uma sociabilidade criada pelo movimento de ocupações em dias de normalidade.

Mas, o mais interessante neste questionamento de Portelli sobre a fragmentação e conflitos das memórias em disputas é a relação que assume seja com a experiência proposta por Thompson (1981) ou com o senso comum e com a filosofia espontânea por Gramsci (2006a). Nessa relação, a memória é sempre construída a partir das relações que os sujeitos estão inseridos, elaborando sobre um passado a partir das relações vividas no presente, sob limites e pressões, indicando, além dos eventos vividos das ocupações, um pouco da estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 1979, p. 133) do contexto da época e atual. Nesse sentido, em um diálogo semelhante a obra de Gramsci, sobretudo na relação entre memória, senso comum e hegemonia, aponta o Grupo Memória Popular:

> [...] Nos estudos concretos, memórias privadas não podem ser facilmente desvinculadas dos efeitos dos discursos históricos dominantes. Muitas vezes são estes que suprem os próprios termos por meio dos quais uma história privada é pensada. Memórias do passado são, como todas as formas de senso comum, construções singularmente complexas parecendo um tipo de geologia, sedimentação seletiva de vestígios do passado. Como Gramsci colocou, ao escrever sobre a necessidade da consciência histórica para políticas comunistas, o problema é "'conhecer-se a si mesmo' como produto de um processo histórico até o momento, que colocou em cada um uma infinidade de marcas, sem deixar um inventário". Da mesma forma, os discursos públicos alimentam-se dos registros originais de eventos ao longo das transações diárias e se apropriam do conhecimento prático dos agentes históricos. É por estes motivos que o estudo da 'memória popular' implica *dois* conjuntos de relações. Implica a relação entre memória dominante e formas a ela opostas

> em todo o âmbito público (inclusive o acadêmico). Implica também a relação destes discursos públicos em sua dinâmica contemporânea com o sentido mais privado do passado que é gerado no interior de uma cultura vivida. (GRUPO MEMÓRIA POPULAR, 2004, p. 286).

Ainda, enquanto produto social, a memória, além de fragmentada, ideológica e atravessadas por conflitos, é ainda seletiva e, que, mesmo herdada, sofre elaborações e oscilações a partir do momento em que é articulada (POLLAK, 1992, p. 203-204). Nessa direção, toda cultura pincela tradições, valores, significados, representações e práticas que vão sendo transmitida pelas gerações, como uma "tradição seletiva" (WILLIAMS, 2011, p. 54). A nosso ver, é possível relacionar esse sentido à formulação de Portelli de um "horizonte de memórias possíveis" (KHOURY; ALMEIDA, 2014, p. 201). Com isso, a dimensão da seleção e das possibilidades pode ser um recurso para a busca das experiências, pois:

> Deve-se preocupar com as idealizações e o enviesamento dessa construção da memória. Não basta dizermos que a memória é seletiva *per se*. É preciso lidar com a seletividade da memória. Uma memória não se torna rica e importante apenas por falar de vitórias, conquistas, etc. Ela pode e deve tratar também dos pontos difíceis da trajetória da classe, de seus impasses, dos becos sem saída e derrotas. Quanto mais polifônicas em seu enquadramento (grupos, processos, períodos, eventos, etc.), mais as construções da memória serão inclusivas e darão conta da complexidade das experiências dos trabalhadores. (SANTANA; ESTEVEZ, 2016, p. 112).

Nesse horizonte de memórias possíveis, tivemos a oportunidade de vivenciar e pesquisar as pessoas que passaram por um evento político importante de maneira intensa e profundamente permeadas de significados, que podemos dizer que encontramos, nas palavras de Lopes (1997), uma "reserva de memória" das ocupações estudantis, uma peculiar experiência de luta. Para o autor:

> [...] Esses operários tornaram-se depositários e transmissores de uma história incorporada de seu grupo social, de sua peculiar formação e de suas lutas. Constitui-se assim uma "reserva de memória" de uma singular experiência operária, que se transmite entre as gerações, mas que arrisca esmaecer-se com a desindustrialização acelerada por que passa a região e as transformações na composição dos trabalhadores. (LOPES, 1997, p. 189-190).

Para além do sentido de desaparecer, afirmamos que esses estudantes formam uma "reserva de memória" pela singularidade e grandiosidade da experiência vivida das ocupações e a possibilidade de valer-se da história oral para adentrar nas experiências e representações do vivido. E nesta direção, cabe a tarefa de lembrar desse processo, mas não somente em sua objetividade factual, mas, sobretudo, no impacto que teve na vida das pessoas, no sentimento atribuído a esse processo e no papel educativo vivenciado.

Ainda, a memória, além de estar e ser uma disputa, se coloca como ferramenta de disputa do social. Portelli (2000, p. 67-68) adverte sobre o revisionismo da história italiana com a ascensão de um governo de extrema direita. Nessa linha, busca-se uma revisão da história da democratização italiana advinda da resistência ao fascismo, tendo como resultado a anulação de uma experiência histórica, da resistência. No Brasil, podemos ver essa disputa em torno da ditadura militar e dos relatórios da Comissão Nacional da Verdade, que, após um período promissor, passa por um revisionismo conservador.

Nesse sentido – uma vez que a memória é uma questão política (KHOURY; ALMEIDA, 2014, p. 209) e não existe história oral sem uma relação com utopia, portanto, futuro (PASSERINI, 2013) –, cabe perguntar, parafraseando Passerini (2013, p. 23), o que é lembrado sobre as ocupações? Ou como construir a memória das ocupações? Talvez essa seja uma das melhores possibilidades de contribuição do historiador (e não restituição), "[...] na elaboração e na articulação dos conhecimentos da comunidade e na disseminação desse conhecimento para além de sua fronteira", recuperando a consciência de um evento para uma comunidade mais ampla (PORTELLI, 2016, p. 23).

3 AS OCUPAÇÕES E AS RELAÇÕES DE CLASSE

As possibilidades das condições em que as pessoas vivem, revestem-se de um caráter de classe, inicialmente, a partir da posição que assumem na estrutura social como um todo. Partindo da relação capital, trabalho e consumo, podemos fazer uma boa inferência dessas posições a partir do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas, um dos indicadores educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2015 para o Ensino Fundamental[63]. Nesse índice, as escolas são classificadas em seis grupos, a partir de oito níveis socioeconômico dos estudantes, sendo que, no Brasil: "[...] a maior parte dos alunos está classificada nos níveis IV e V (68.6%). Nos níveis mais baixos (I, II e III), temos 15.9% dos alunos, e nos mais altos (VI e VIII), 15.5%." (INEP, 2020a, p. 3)[64].

A classificação das escolas, por outro lado, se dá pela média simples dos níveis socioeconômico dos estudantes, de forma que: "Para melhor descrever o nível socioeconômico das escolas, foram criados [...] seis grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com Inse médio mais baixo e o Grupo 6, com mais alto.". Nessa distribuição, temos que a maioria das escolas públicas no Brasil estão entre os Grupos 3 e 4 (66%). (INEP, 2020b, p. 10). A partir

---

[63] Esse indicador é calculado a partir dos questionários "[...] fornecidos pelos Microdados disponibilizados pelo Inep, do Sistema de Avaliação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referente ao ano de 2015." De forma que: "Trata-se, em síntese, de um conjunto de testes e questionários aplicados tanto de modo amostral como censitariamente. Em 2015, os testes censitários foram aplicados aos estudantes do 5° e 9° ano do ensino fundamental regular, das escolas públicas, urbanas e rurais, que tinham 20 ou mais alunos matriculados na série avaliada." (INEP, 2020b, p. 5-6).

[64] "Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível V (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.
Nível VI (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação." (INEP, 2020a, p. 3-4).

da base de dados, podemos inferir que mais da metade das escolas de Uberlândia se encontram no Grupo 4, conforme descrito na Tabela 1 abaixo (INEP, 2020c).

Tabela 1: Distribuição das escolas de Uberlândia por Grupo de nível socioeconômico

Grupo	Quantidade de escolas
Grupo 3 - 19,2%	24
Grupo 4 - 54,4%	68
Grupo 5 - 20%	25
Grupo 6 - 6,4%	8
Total	**125**

Fonte: Inep (2020c, elaboração própria).

Todas as 28 escolas ocupadas que conseguimos levantar estão na base de dados, possibilitando uma análise bastante precisa do nível socioeconômico dos estudantes que fizeram parte do movimento de ocupações. Entre essas escolas, dezenove estão classificadas no Grupo 4 (68%) e nove no Grupo 3 (32%) (INEP, 2020c, elaboração própria). Nesse sentido, as escolas do Grupo 3 têm, em sua maioria, estudantes nos Níveis III e IV (66%), enquanto as escolas do Grupo 4 têm em sua maioria estudantes nos Níveis IV e V (67%), ainda que com uma signficativa participação do Nível III (20,6%). A classificação do Inep (2020b, p. 10) dos grupos conforme a distribuição do nível socioeconômico dos estudantes das escolas nos Grupos 3 e 4 estão agrupados na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Descrição dos Grupos de escolas pelos Níveis Inse dos alunos.

Grupos de Escolas	Inse dos Alunos								
	Nível I	**Nível II**	**Nível III**	**Nível IV**	**Nível V**	**Nível VI**	**Nível VII**	**Nível VIII**	**Total**
Grupo 3	0,07%	16,22%	34,67%	31,87%	14,14%	2,82%	0,19%	0,02%	100%
Grupo 4	0,03%	4,27%	20,60%	38,88%	28,14%	7,51%	0,54%	0,04%	100%

Fonte: Inep (2020b, p. 10).

Pudemos confirmar essa classificação dos padrões de vida dos estudantes e das relações trabalhistas que estão inseridos pelas entrevistas, uma vez que vários deles chegaram a comentar sobre relações familiares, de moradia e de trabalho. Para uma melhor visualização, agrupamos na Tabela 3, abaixo, a profissão dos pais dos estudantes dos entrevistados que forneceram tal informação.

Quadro 2: Relações laborais dos entrevistados e familiares

Entrevistado/a	Trabalha	Pai/Padrasto	Mãe
Alice	Auxiliar de enfermagem	Construção civil	Dona de casa
Augusto			
Bruna			
Carla			
Clara		Professor	
Cristiano		Militar	
Daniela			
Felipe	Trabalhava em oficina até se acidentar		
Ivan	Telemarketing		
Juliana	Telemarketing	Carteiro	Enfermeira
Larissa		Professor	Assessora parlamentar
Laura		Salgadeiro	Salgadeira
Leonardo	Telemarketing		
Lucas			
Maiara		Engenheiro	Cozinheira industrial
Melina		Militar	Fotógrafa/Atendente de comércio
Paula			
Ronaldo		Inaudível	Auxiliar de cozinha
Tiago	Descarregador de caminhão e no restaurante do padrasto	Tem um pequeno restaurante	Aposentada INSS
Vinicius	Trabalha com padrasto com filmagens	Trabalha com imagem e som	Dona de casa
Vitória		Professor	Professor
Vladimir			

Fonte: Acervo de pesquisa.

Entretanto, as dimensões econômicas, que envovem a não propriedade dos meios de produção e a relação assalariada do trabalho, ainda que centrais, são insuficientes para conceber as relações de classe como processos. Tais relações assumem-se como determinantes na totalidade da vida social, indicando o que Marx (2011b, p. 59) sugere como o "iluminador geral", como a "[...] simultaneidade da manifestação de relações produtivas particulares em *todos* os sistemas e áreas da vida social" (THOMPSON, 2012c, p. 254, grifo do autor). Nesse sentido:

> Estudo precário, organização curricular voltada para a técnica e para empregos de baixo salário, autoritarismo nas relações vividas nas escolas, correspondem aos modos de trabalho, às relações de exploração e condições de vida partilhadas nos contextos familiares. Pois a escola é constituída e constituinte do social, ou seja, pertence e participa da totalidade das relações, dos conflitos, de ambiências e da construção dos modos de visão de uma sociedade. (MORAIS, 2018, p. 184).

Podemos, portanto, compreender uma íntima relação da escola estatal com a classe trabalhadora, como experiências compartilhadas, como determinações objetivas que os impelem à escola fornecida pelo Estado. Nesse sentido, tais determinações colocam um leque de possibilidades para a experiência, como, por exemplo, a própria necessidade da escola estatal. Porém, ao falarmos em classes sociais, é preciso ir além, uma vez que:

> Entretanto, classe não é, como gostaria alguns sociólogos, uma categoria estática: tais e tais pessoas situadas nesta e naquela relação com os meios de produção, mensuráveis em termos positivistas e quantitativos. Classe, na tradição marxista, é (ou deve ser) uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes de suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Nesse sentido, classe é uma formação tão "econômica", quanto "cultural"; é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro, atribuindo-se uma prioridade teórica. [...] O que muda, assim que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a *experiência* de homens e mulheres existentes. E essa experiência adquire feições classistas, na vida social e na consciência, no consenso, na resistência e nas escolhas de homens e mulheres.
> [...] Contudo, no interior e por baixo desse arco, há um sem-número de contextos e situações em que homens e mulheres, ao se confrontar com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida. Nesses contextos, não se pode conceber o ser social à parte da consciência social e das normas. (THOMPSON, 2012c, p. 260-261, grifo do autor).

Nessa acepção, as classes sociais articulam entre si, além das relações de produção, um conjunto de relações, como interesses e objetivos, necessidades e expectativas, valores e identidades, modos de vida e cultura, que se articulam entre tais intesses sempre em oposição ao de outras classes. A nosso ver, essa é a concepção de classes sociais de Marx, podendo ser demonstrado em diversos momentos de sua obra, como o conhecido trecho de *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*:

> Os camponeses parceleiros constituem uma gigantesca massa, cujos membros vivem na mesma situação, mas não estabelecem relações diversificadas entre si. O seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de levá-los a um intercâmbio recíproco. O isolamento é favorecido pelos péssimos meios de comunicação franceses e pela pobreza dos camponeses. [...] Há a parcela, o camponês e a família; mais adiante, outra parcela, outro camponês e outra família. Sessenta conjuntos desse tipo constituem um povoado; e sessenta povoados um departamento. Assim, a grande massa da nação francesa se compõe por simples adição de grandezas homônimas, como batatas dentro de um saco constituem um saco de batatas. Milhões de famílias existindo sob as mesmas condições econômicas que separaram o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura do modo de vida, dos interesses e da cultura das demais classes, contrapondo-se a elas como inimigas, formam uma classe. Mas na medida em que existe um vínculo apenas local entre os parceleiros, na medida

> em que a identidade dos seus interesses não gera entre eles nenhum fator comum, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, eles não constituem classe nenhuma. (MARX, 2011a, p. 142-143).

Portanto, ainda que haja um padrão de experiências compartilhadas em torno da escola estatal como consequência e expressão das relações de trabalho e propriedade, interessa-nos o conjunto de relações indissociáveis desse processo, que abrangem dimensões políticas e culturais. Dessa forma, o desafio que propomos consiste em elucidar os conflitos contraditórios entre os intesses e as representações em torno de tais conflitos, ou a consciência de classe da oposição e seus significados. Além disso, abrange de forma recíproca, os limites e alcanços da ação política, assim como os valores e a percepção de todo esse processo. É nessa totalidade articulada que apresentamos a hipótese de chegada que as ocupações de escolas estavam inseridas e, ao mesmo tempo, constituíam relações de classe.

3.1 Da cena política à luta de classes: o "Nós" e o "Eles"

> Eu acho que o partido... os partidos ajudam nesse quesito, mas como... é... a mídia ou os outros partidos que são contra, majoritariamente de direita, por assim dizer, é acabam fazendo igual esse promotor fez né, invertendo essa situação, porque não foi é... uma iniciativa de nenhum partido, as ocupações de escolas, não foi questão de doutrinação nenhuma, então, foi totalmente autonomia dos alunos. E quando o promotor fala isso, quando a mídia, ou quando partidos, como o MBL, começam a ter esse discurso, eles tão invertendo totalmente o jogo. Então, fora da escola, como se tinha mais a galera que era contra, a direita se apropriava disso e dentro na escola, as pessoas que eram a favor né, aí que chamam eles de esquerdistas, ou de esquerdas, que eu acho que tem que ter cuidado ao definir as ocupações das escolas como um movimento de esquerda, até porque, por não ser um partido... por não ser um partido que organizou as ocupações de escolas, de esquerda, eu acho que tem que ter uma cautela muito grande pra se falar que o processo de ocupação no Brasil foi de esquerda. Porque a gente tá falando em educação, a gente tá falando de educação pra todo mundo. Então, independente da pessoa ser é... de centro, de direita, de esquerda, de ter essas definições, ela primeiro vai olhar pra educação dela, pra violência que a gente tava sofrendo. Então, a partir do momento que a pessoa toma consciência disso, da violência que a gente tava sofrendo em 2016, ela... se de direita, por exemplo, ela ia participar do movimento de ocupação, porque estava falando da educação dela, da educação do país. E não só naquele momento, mas de futuro, porque a PEC só começou a valer em 2018, então a gente não tava pensando só nos... os estudantes não tavam pensando só no próprio umbigo naquele momento. Então, quando pessoas dizem que as ocupações foram partidos que organizaram, ou pessoas de esquerda que organizaram, eu acho que tem que ter um cuidado muito grande ao falar isso né, porque... se tinha... estudantes, não era nenhuma dessas definições, eram somente estudantes garantindo seu direito de estarem lá e lutar pelo que está na nossa Constituição né. Então, esses discursos, como do promotor, ou do... de partidos como MBL e pessoas que eram contra, eu acho totalmente errado né, e que a pessoa não tem o mínimo de senso crítico, político, nenhuma formação política pra chegar e

falar essas coisas. (DANIELA, 2019, p. 195-196).

Esse longo trecho da entrevista de Daniela é bastante significativo para compreendermos as relações conflituosas que se situam as ocupações de escolas. É um solo comum protestos e outras formas de manifestações políticas serem caracterizadas a partir do espectro direita – centro – esquerda, como indica a expressão contrariada de Daniela. Nesse sentido, vemos esse trecho em uma dimensão representativa bastante curiosa, como prisioneira da superficialidade da cena política e, ao mesmo, tempo com *insights* que proporcionam adentrar na essencialidade das relações sociais.

Marx (2011a, p. 59), em *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*, analisando as relações políticas do período, indica a necessidade de "[...] um exame mais detido da situação e dos partidos", que "faz desaparecer essa aparência superficial, que mascara a luta de classes [...]". Desse modo, discorre o autor, que os partidos se ligavam a classes e frações de classes a partir de suas condições materiais de vida e propriedade e, portanto, de seus interesses. De forma que: "[...] sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar.". Portanto, faz-se necessário, nas lutas históricas, "[...] diferenciar tanto mais as fraseologias e ilusões nutridas pelos partidos do seu verdadeiro organismo e dos seus reais interesses, deve-se diferenciar as suas concepções de sua realidade." (MARX, 2011a, p. 60-61).

Nessa perspectiva, Boito Jr. (2002, p. 129, grifo do autor), comentando as formulações de Marx, sugere a noção de cena política como "[...] o espaço de luta entre partidos e organizações políticas, como uma espécie de superestrutura da luta de *classes e de frações de classe*, que formam aquilo que poderíamos denominar a base socioeconômica da cena política.". Para o autor, essa dimensão é "[...] uma realidade superficial, enganosa, que deve ser desmistificada, despida de seus próprios termos, para que se tenha acesso à realidade profunda dos interesses e dos conflitos de classe". Portanto, a cena política consistiria apenas na aparência[65] que oculta a verdadeira essencialidade das relações conflituosas de propriedade,

[65] Cabe lembrar, que considerar a aparência das relações sociais como falsa recai em um equívoco teórico e metodológico. A realidade aparente constitui um dos aspectos dos processos sociais, que oculta as relações mais profundas. Entretanto, é somente a partir dela que se pode chegar à essência, que, por sua vez, a explica, conforme Carcanholo (2011, p. 46): "Talvez seja conveniente, aqui, destacar mais uma vez o fato de que a aparência nunca deve ser vista como resultado de um erro ou engano do observador. Ela é um aspecto fundamental do real, ao lado da essência. O erro está, como já dissemos, em considerar que a realidade só apresenta seu aspecto observável; o engano está em acreditar na unidimensionalidade do real. Em que sentido, então, a essência pode ser vista como superior à aparência? Talvez somente no sentido de que apenas a essência permite entender os nexos íntimos da realidade; só ela permite explicar a razão da própria conformação da aparência, a estrutura e as leis de funcionamento além das tendências e potencialidades futuras do real.".

necessidades e interesses das classes sociais.

Nesse sentido, registramos uma situação bastante interessante na E. E. Teotônio Vilela que ilustra a dificuldade (talvez até a impossibilidade) de compreender as relações de classes que as escolas e as ocupações estão inseridas, somente por meio da análise unidimensional do espectro de direita ou esquerda, como expressão da cena política, conforme a narrativa de Ivan:

> [Ivan]: [...] Apesar que, nessa experiência toda, tinha um... um jovem rapaz lá que ele, ele se considerava de direita, né. E era muito conflituoso, né....
> [Douglas:] [risos] Mas ele participou, tava participando?
> [Ivan:]: Sim, do começo, do primeiro dia, até o final. Do primeiro dia até o final. Era muito conflituoso, a gente não... tipo assim, eu, por exemplo, eu demorei muito tempo pra entender ali, enfim, porque tipo assim: "porra mano, esse cara aqui tá é... querendo... tá aqui pra caguetar". Mas eu fui entender que... não tinha nem ligação com... com nenhum tipo de movimento, mas ele se considerava uma pessoa de direita, enfim. É um rapaz negro, né, da periferia, mora aqui no Planalto, provavelmente da região de lá, entendeu. Eu já conhecia também da escola, não tem problema nenhum, nunca tive. É... mas se entendia uma pessoa de direita, é... entendia que não houve ditadura no período militar, botava muita fé nas ideias do MBL, enfim. E era muito conflituoso [risos] [...] Porque a galera, no começo, [risos], entendia: "pô... [risos] esse cara aqui que tá, né...". A galera... naquela época não tava tão polarizada essa ideia de direita e esquerda, sei lá, que é ou é uma conspiração de um lado ou é uma conspiração do outro, enfim. E tinha muito conflito, porque: "ah não cara, você tá fazendo o que aqui?", tipo, e todo mundo: "não, tem que expulsar ele", "tem que tirar ele daqui de dentro", isso nos primeiros dias. Quem... aí eu não falei nada, eu fiquei tipo: "véio, não sei... não sei". E tipo, foi... nos primeiros dias muito conturbado, ele ficou lá todos os dias. É... não teve... ninguém destratou, acho que não teve... mas foi tirado em assembleia. (IVAN, 2019, p. 1267-127).

E tal rapaz participou de toda a ocupação porque "[...] ele não concordava com a PEC, pra ele era errado. E ele achou importante estar no espaço. E o interessante que a galera respeitou isso." (IVAN, 2019, p. 128). Os estudantes respeitaram a posição política assumida pelo garoto, sobretudo após discutirem em assembleia e decidirem que ele poderia participar normalmente da ocupação e dos espaços de decisões, já que, mesmo se considerando como de direita, também não concordava com a PEC e estava disposto a lutar contra ela.

Com efeito, identificamos nas entrevistas que as ocupações promoveram alguns *insights*, ou penetrações[66], que possibilitaram aos estudantes compreenderem as relações de classes que estavam inseridos e atuando, pelo menos em alguns de seus contornos. Ao mesmo tempo, a

[66] Seguindo Willis (1991, p. 151-152), chamamos de penetrações certos *"insights* culturais*"*, como "impulsos no interior de uma forma cultural dirigidos à compreensão das condições de existência de seus membros e de suas posições no interior do todo social, de uma forma não centrada, não essencialista ou individualista.". Por outro lado, essas penetrações são limitadas por "aqueles bloqueios, digressões e efeitos ideológicos que confundem e dificultam o desenvolvimento pleno e a expressão desses impulsos. O termo um tanto canhestro, mas rigorosamente exato, 'penetração parcial', designa a interação desses dois termos numa cultura concreta.".

própria estrutura social e estatal e o processo hegemônico político e cultural contribuem para limitar essas penetrações, mantendo os estudantes ainda aprisionados nos delineamentos da dimensão da cena política, ou seja, da superficialidade da atuação dos partidos e organizações.

No trecho de Daniela, citado no início desta seção, é possível encontrar a complexa articulação das penetrações e limitações do processo político que as ocupações promoviam e estavam inseridas. Ela aponta a superficialidade de compreender as ocupações como de esquerda ou de direita, ou como articuladas ou representadas por partidos ou organizações políticas. Da mesma forma, toma alguns contornos a compreensão da disputa, inclusive de significados, que os movimentos de ocupação sofreram na sociedade, seja pela mídia, pelo Estado – na figura emblemática do promotor – ou por grupos organizados como o MBL.

Por outro lado, a compreensão do conteúdo do Estado capitalista, assim como o papel que a educação assume, indica a superficialidade das relações sociais e da cena política – expressa ao afirmar que, independentemente da posição política e condição social, a pessoa, ao tomar consciência que as ocupações lutavam por educação, passaria a apoiar o movimento e se engajar pela "educação do país". Para além da aparência de neutralidade do Estado e de igualdade e autonomia dos indivíduos da sociedade capitalista[67], o Estado e a educação estão em relações de classes, imbuídas e iluminadas pelas relações capitalistas, conforme lembra Marx ao criticar o Programa da fusão da Associação Geral dos Trabalhadores Alemães com o

[67] É de longe objetivo desse trabalho aprofundar sobre a estrutura e as relações de classe do Estado brasileiro. Entretanto, algumas palavras são necessárias, pois, "[...] os diferentes Estados dos diferentes países civilizados, apesar de suas variadas configurações, têm em comum o fato de estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa, mais ou menos desenvolvida em termos capitalistas. É o que confere a eles certas características comuns essenciais." (MARX, 2012b, p. 42). Assim, cientes das diferenças e divergências existentes na tradição marxista sobre a concepção e o papel do Estado, acreditamos que o núcleo comum ainda reside nas formulações de Marx, presentes em o *Manifesto do Partido Comunista* que o "[...] executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa." (MARX; ENGELS, 2010, p. 42) e melhor desenvolvido em *O 18 de Brumário de Luis Bonpaarte*, ao afirmar que o Partido da Ordem "[...] se apossou do poder de governo, das Forças Armadas e do corpo legislativo, em suma, *de todo o poder do Estado*" (MARX, 2011a, p. 58, grifo nosso) e, concluindo à frente que "[...] Todas as revoluções somente aperfeiçoaram a máquina [estatal] em vez de quebrá-la." (MARX, 2011a, p. 141). Portanto, para Marx (2011c, p. 41), a "República parlamentar", é "aquele anônimo interregno em que todas as facções rivais da classe dominante conspiravam juntas para esmagar o povo", ou seja, "o poder estatal centralizado, com seus órgãos onipresentes, com seu exército, polícia, burocracia, clero e magistratura permanentes – órgãos traçados segundo um plano de divisão sistemática e hierárquica do trabalho" (MARX, 2011c, p. 54). Em consequência, sintetiza Mandel (1977, p. 20): "O Estado é, acima de tudo, um conjunto de instituições permanentes: o exército (efectivo e de reserva), a polícia geral, a polícia especial, a polícia secreta, os altos administradores nos departamentos governamentais (os serventuários-chave dos serviços, os corpos de segurança nacional, os juízes, etc.) – todos quantos estão livres da influência do sufrágio universal.". Já apresentamos na seção 2.2.2 (p. 62) a crítica de Marx às robinsonadas dos economistas políticos liberais, caindo na ilusão da sociedade capitalista em criar sujeitos autônomos e independentes. Essa ilusão, conforme Marx (2017b, p. 159-160), advém da relação jurídica de iguais, necessária para a relação assalariada do trabalho. Tal dimensão formal aparece no Estado pela aparência mistificada da autonomia individual na participação política, seja pela filiação partidária, seja pelo sufrágio universal, criando, ao mesmo tempo, uma ilusão de neutralidade do Estado e uma autonomia frente a própria sociedade e às relações de classes (MANDEL, 1977, p. 21).

Partido Social-Democrata dos Trabalhadores:

> "O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:
> 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita."
> *Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012b, p. 45, grifo do autor).

Nessa direção, Leonardo parece captar um pouco melhor as dimensões de classe que as ocupações estavam inseridas. Ainda que de maneira não muito clara, o processo de penetrações permite adentrar nas relações de propriedade, necessidades, interesses e expectativas, expressas em sua narrativa ao comentar sobre os possíveis motivos das ocupações terem ocorrido:

> Então foi... Em geral, em resumo, uma insatisfação geral com a direita. Não que a... eu acho que a ocupação tem uma posição política. Claro, pra... pra conservadores sim, aí é puramente de esquerda. Não, acho que isso... chega até ali na direita também... pouco, mas chega. Então, eu acho que... eu digo que ele não tem uma posição política por causa disso, porque tem pessoas da direita que falam: "porra, a ocupação teve um sentido né, a ocupação teve... as ocupações tiveram, realmente, uma... uma... um motivo". Como eu disse, é pouco. É pouco a galera da direta que assume isso, mas de certa forma chega lá. Então, é só pra realmente não falar que é uma coisa, "ah, só de esquerda", "só de gente de esquerda". E também, eu acho que, seria a gente achar que é só a gente que faz esse tipo de coisa, esse tipo de movimento, que é uma coisa... uma pauta só da esquerda, e acho que é um pouco perigoso também, a gente achar que isso é uma pauta só da esquerda, porque não é. É uma coisa que vai... que atrapalhou, vai atrapalhar mais todo mundo, todas as classes, assim. Sendo pobre, sendo de direita ou de esquerda, isso vai atrapalhar. (LEONARDO, 2019, p. 221).

Aqui, já aparece uma compreensão mais articulada em torno daquilo que as medidas afetariam nas vidas dos pobres, sendo de direita ou de esquerda. Essa noção em torno da pobreza possibilita um recorte a partir dos impactos das medidas propostas pelo governo. Esse sentido toma contornos de uma consciência de classe, pois a pobreza passa a ser articulada como uma condição de vida em oposição a outras – as classes que não serão afetadas – de forma que há um processo de identificação e distinção – no sentido de Gramsci (2006a, p 104). Igualmente, manifesta Vinicius[68], ao falar sobre o que espera das ocupações:

[68] Vinicius, na época das ocupações, estava no primeiro ano da E. E. Neuza Rezende. A entrevista foi realizada no dia 2 de novembro de 2016, na própria escola, com duração de 23 minutos. Era o primeiro ano de Vinicius na escola, uma vez que estudou o Ensino Fundamental na rede municipal. Além dos estudos, ele trabalhava junto com o padrasto com filmagens, como uma forma de ter independência financeira. Vinicius nunca tinha participado de nenhum tipo de manifestação política antes da ocupação, da qual participou ativamente por todo o período, compondo as comissões de segurança e de pedagogia.

> Eu espero que essa PEC não seja aprovada e o que o ensino melhore, porque eu acho que sem escola ninguém é... você não faz nada. [...] Porque como que você vai saber o que tá acontecendo, o que você vai fazer? Eu acho que vem da base, escola, questão de saúde, educação, segurança, sem isso você não vive. Então eu acho que, essa PEC ela vem pra retirar o que o *pobre* já não tem, *eles* querem tirar ainda mais. E a população vai aumentando, e essa escola é pequena, não tem aquela, não tem como suportar muito aluno que, querendo ou não, daqui um ano já [será] muito aluno, mais gente, dois anos, dez anos, vai ter muito mais. Aí eu fico com uma preocupação, eu quero da ocupação, que fique marcado que *nós* tentamos lutar e conseguimos, pelo menos alguma coisa *a gente* fez pra tá mudando, pra tá tentando ajudar não só *a gente*, ajudando o próximo. [...] (VINICIUS, 2016, p. 109, grifo nosso).

E adiante, comentando sobre a representação política brasileira, aspecto também exaltado por Larissa:

> Porque é muita corrupção, *eles* falam que tão fazendo o bem só que na verdade *eles* tão tirando cada vez mais do bolso do trabalhador. Pra mim falta uma pessoa que tome frente das coisas e... não roube *da gente*, porque tipo *eles* tão lá pra ajudar! Só que *eles* não tão [?] *eles* tão só colocando o brasileiro cada vez mais pra trás e o bolso *deles* cada vez mais enriquecendo. *Eles* viajam pra qualquer canto e *a gente* não. *Eles* fazem o que *eles* querem. E *a gente* tem que só pagar nossos impostos, cada vez mais alto que as coisas vão subindo e *eles* não tão nem aí *pra gente*. Eu acho que falta uma pessoa tomar a frente e falar "não, *a gente* vai fazer isso, e isso vai melhorar", não vai ter mais corrupção, não vai mais ter nada. Só que infelizmente *a gente* sabe que não é assim. Que sempre tem aquela pessoa que sobe, *a gente* acha que vai ajudar só que... muita gente é influenciada pelo dinheiro, que hoje o mundo roda através do dinheiro. (VINICIUS, 2016, p. 110-111, grifo nosso).

> Assim, os senadores, uma coisa que a minha mãe me deixou bem claro é o seguinte: "minha filha, não cria ilusão, porque é o seguinte, os senadores e os deputados que vão votar na PEC são os mesmos que deslegitimaram a Dilma entendeu? São os mesmos... então *eles* são sujos, *eles* são sujos, *eles* fazem tudo por interesse político, *eles* não pensam na economia do país, porque se *eles* pensassem", assim, será que educação, saúde e... e gastos sociais é o que tem que tirar mesmo? Será que não pode tirar outras coisas? Igual os jantares luxuosos que o Temer tá fazendo com *eles*, a questão do auxílio terno, é, essas pensões que pessoas que já são casadas tão recebendo ainda, pensão de pais que é quarenta mil reais, igual os deputados, votaram na PEC na segunda e logo depois aumentaram o salário *deles*. Entendeu? Então assim, é uma coisa, eu tenho a esperança comigo, mas ao mesmo tempo que eu tenho a esperança que *a gente* vai conseguir barrar essa PEC, *a gente* não vai, porque assim, se dependesse *da gente* sim, mas, vamos ver se *eles* são humanos, completamente pra, pra barrar essa PEC e tal, porque *eles* assim, vamos pensar, *eles* são sujos, muito sujos, *eles* são muito sujos e *eles* fazem tudo por dinheiro. Sabe, e essa PEC ela vai, pra *nós*, pra *classe média baixa* ela vai... não vai ter nada bom, pra *eles* sim, que *eles* vão ganhar mais. (LARISSA, 2016, p. 32, grifo nosso).

Aqui, a dimensão da pobreza já aparece em torno da consciência de oposição entre um *nós* e um *eles*, que perpassam as relações econômicas e políticas. Mas, é ainda maior, uma vez

que essa distinção aparece como todo um modo de vida compartilhado e em relação a outros, distintos e contraditórios, pois envolvem necessidades, interesses e expectativas, uma vez que: "A noção de grupo é reforçada pelo isolamento em que o grupo se mantém, pela concepção de que o mundo se divide em "Nós" (os membros do grupo) e "Eles", os que estão de fora." (HOGGART, 1973, p. 87).

Apesar de boa parte dessa consciência de oposição já existir, sobretudo entre os estudantes de periferia[69], as ocupações potencializavam, como penetrações, essas noções e contornos, pois "[...] numa social-democracia pacífica, com as divisões reais de classe, o 'nós' e o 'eles' não podem nunca ser completamente claros" (WILLIS, 1991, p. 207). Com essa potencialidade, elucidam-se mais das reais relações que acabam materializando o *nós* e o *eles* (LEFORT, 2018a, p. 61 e 74) e, até mesmo, forjando "a construção de um 'nós' estudantil" (CASTRO; TAVARES, 2020, p. 10)[70].

Para além de um *nós* estudantil, há uma tomada de contornos mais precisos sobre o *nós*, enquanto classe. Ao terem suas expectativas, a partir de necessidades e interesses – acesso a serviços públicos, como saúde, educação e segurança e garantia de condições de trabalho[71] – em xeque, elucidam-se as relações determinadas pelas experiências comuns vividas pela classe trabalhadora, de forma que os estudantes se identificaram e se reconheceram dentro das possibilidades postas. Essa autoidentificação atravessou as entrevistas, tanto em 2016 quanto em 2019, podendo ser vistas na visão de usuários e dependentes de serviços públicos – muitas vezes precários –, assim como na educação como uma possibilidade de ascensão social e

---

[69] Tiago, falando sobre suas expectativas afirmou que gostaria de ser Polícia Federal e ao ser questionado o porquê, indica um pouco de uma experiência compartilhada na periferia, reforçada por Felipe: [Tiago:] "Ah, eu escolhi porque a Polícia Militar não... não... com o tempo, tipo eu sempre morei em bairro que é periferia, eu fui nascido e criado no Esperança, depois eu fui pro Dom Almir, e aí depois eu vim aqui pro Tubalina. Então, nesses bairros a polícia sempre tem... [Felipe:] Uma certa discriminação... [Tiago:] É! Uma discriminação, um certo... abuso de autoridade, onde tem Polícia Militar, então é uma coisa assim que eu não pretendo, eu não falo que eu sinto raiva deles, mas é uma coisa que eu não... [Felipe:] Porque não é todos né, que são assim. [Tiago:] Alguns... uma parte assim." (TIAGO; FELIPE, 2016, p. 155-156).

[70] O termo citado se refere a um subtítulo do artigo em questão. Entretanto, no trabalho não há nenhuma referência à clássica formulação de Hoggart (1973).

[71] Essas reivindicações, no âmbito do Estado e do capitalismo contemporâneo, assumem uma dimensão central nas relações de classe, uma vez que disputam diretamente os destinos do fundo público, já que "[...] o *fundo público* torna-se o pressuposto do financiamento tanto da acumulação do capital quanto da reprodução da força de trabalho, alterando a natureza dos conflitos de classe que, agora, passam fundamentalmente a girar em torno do Estado" (DOIMO, 1995, p. 55, grifo da autora).

melhores condições de trabalho, conforme relatam Maiara[72], Ronaldo[73] e Felipe:

> É, aproveitando que essas crianças vieram aqui, é... não foi só por nós aqui, igual eu tô no primeiro aqui, tenho só mais dois anos dentro da escola, muita gente tá no terceiro, não tinha nem um porquê de tá aqui, por que que a gente ia tá aqui?! Mas um aninho e tal, seis meses pra se formar, a gente tá lutando por um direito delas também, que tão começando agora! Vinte anos pra elas, numa escola que não tem estrutura, não tem uma boa alimentação, isso não ia cativar o aluno a tá aqui dentro. A gente tá lutando por um direito pra eles também, uma estrutura melhor, professores com mais [?], com alunos, uma coisa mais, mais em grupo, uma coisa mais coletiva. (MAIARA, 2016, p. 62).

> Assim, que mude o pensamento de algumas pessoas do porquê que a gente tá aqui, como se diz, o governo, a gente tá aqui, porque a gente acha certo não aprovar a PEC, porque a gente é estudante, a gente tem uma carreira pela frente logo ainda. Eu tenho dezoito anos e assim, vai me prejudicar muito depois, de estudo, como que vai ser? Na parte também de emprego... como é, onde que eu vou trabalhar? Eu vou trabalhar? (RONALDO, 2016, p. 135).

> Ah, a escola que visasse tá chamando a atenção do aluno, tentando criar uma linha de diálogo entre aluno e professor pra tá melhorando, porque a única forma de uma pessoa de classe baixa igual a gente se ela não tem amigo, é pelo estudo, é pela parte da educação [...] porque, a minha mãe é pobre, meu pai é pobre, eu sou pobre, minha irmã é pobre, se não for pela educação no caso você tem dois caminhos, ou você estuda pra ser alguém, ou então você entra no crime pra ser alguém, e como eu já fui criado em bairro que a maioria dos meus amigos... de dez amigos, nove estão mortos assim, pode-se dizer, eu sei que o caminho do crime é um caminho ilusório que tem o dinheiro só que o fim é trágico, então o único caminho que resta para o brasileiro é educação, porque sem educação, o brasileiro não é nada, igual eu, eu posso dizer que eu não tinha educação, eu não tinha o básico de conhecimento, eu era uma pessoa burra e ignorante, mas a partir do momento que eu procurei tá conhecendo, estudando, aprofundando mais eu me sinto hoje mais feliz, uma pessoa mais culta, completa. Então, é... nesse caso, assim que eu falo que a educação é a única saída que o brasileiro tem. [...] Eu, pra ter um emprego, um dos caminhos pra poder tá escolhendo, ou é a educação, ou é criminalidade. (FELIPE, 2016, p. 177-178).

Ainda, um dos contornos que o reconhecimento e identificação enquanto *nós* assume, umbilicalmente ligada com as anteriores, perpassa pelas expectativas[74]. Ao se confrontarem

---

[72] Maiara, na época das ocupações, estava no primeiro ano da E. E. Profa. Juvenília Ferreira do Santos. A entrevista foi realizada no dia 29 de outubro de 2016, na própria escola, com duração de 30 minutos. Por ter familiares em Belo Horizonte, Maiara já tinha participado de uma manifestação de professores e outros protestos de rua, mas, até então, nada que tenha sido protagonista. Na ocupação, ela era coordenadora da comissão de segurança, mas, em suas palavras: "[...] eu não decido nada sozinha, decido da opinião de um todo, nesse um todo a gente resolve tudo aqui dentro." (MAIARA, 2016, p. 54).

[73] Ronaldo, na época das ocupações, estava no segundo ano da E. E. Sérgio de Freitas Pacheco. A entrevista foi realizada em conjunto com Cristiano no dia 28 de outubro de 2016, na própria escola, com duração de 1 hora e 10 minutos. Ronaldo, acompanhando a família após oferta de emprego, veio para Uberlândia do Maranhão, morando na cidade há quinze anos. Apesar de participar ativamente da ocupação, ele, por questões familiares, só ficava em um período na escola. Por já saber cozinhar, Ronaldo ficou na comissão de alimentação.

[74] "Se fosse discriminar os componentes constitutivos da 'cultura popular' que mais requerem a nossa atenção nos dias de hoje, citaria as 'necessidades' e as 'expectativas'." (THOMPSON, 1998, p. 22).

com um protesto contra medidas permanentes e de longo prazo, a autoidentificação se expressava a partir de um vislumbramento da impossibilidade das necessidades e interesses em torno dos serviços públicos e da ascensão social pela educação. Essa expressão se dava sempre em torno da visão de futuro que as ocupações assumiam, que extrapolava a própria categoria de estudantes chegando à dimensão dos filhos da classe trabalhadora, conforme indicam os relatos de Juliana, Cristiano[75] e Daniela:

> [Juliana:] Olha eu acho que de certa forma, por exemplo, quem tá aí lutando, eu e meus colegas, todos que tão aí, eles querem a... todos nós queremos um futuro melhor, não é? Então todo mundo aqui, a maioria quer fazer uma faculdade, e tá lutando por isso, estão lutando pra que esses direitos não sejam tirados da gente, de ter uma faculdade, de ter um ensino superior, e de ter uma vida digna, porque eu acho que é isso que todo mundo aqui tá buscando, é um futuro digno.
> [Denise:] O que que você define como uma vida digna? O que que é uma vida digna pra você?
> [Juliana:] Olha eu acho que é onde você pode fazer aquilo que você quer, assim, com relação a profissão, você pode exercer a profissão que você tem vontade, você pode estudar sobre aquilo que você tem vontade e poder ascender socialmente com isso! Sabe. Por exemplo, sendo professor... porque a gente vê que é uma área muito desvalorizada e eu acho que... eu não sei, daqui um tempo quem garante que essa profissão vai estar aí, que eu vou poder me formar, por exemplo, que eu vou poder dar aula, sabe. Então eu acho que envolve tudo isso. (JULIANA, 2016, p. 100).

> É, teve um momento que... eu até pedi desculpas depois pra um pai, que... eu fiquei meio chocado pelo que ele me falou, que eu até meio que bati boca com ele. Ele falou: "ah, vocês tão atrapalhando o ensino do meu filho, meu filho tá querendo estudar, vocês tá invadindo a escola, não tá querendo deixar meu filho estudar", falei: "senhor, nós estamos preocupando é com o futuro do seu filho, seu filho tem quantos anos?", "não meu filho tem oito", eu falei: "essa lei vai ser durante vinte anos, você quer que o seu filho seja... seu filho não vai ter estudo direito, ele não vai conhecer o que é o ensino bom se essa lei for aprovada! O senhor tá achando que a gente tá atrapalhando o seu filho alguns dias?! Tudo bem, eu peço desculpas de tá atrapalhando seu filho, mas estamos atrapalhando é alguns dias o que a política quer atrapalhar durante vinte anos! O que que é um mês de ocupação comparado com vinte anos, pro senhor?" (CRISTIANO, 2016, p. 125).

> Ia ter... os alunos iam ficar prejudicados? Sim... lógico, porque não se tinha aula todos os horários, das sete da manhã até as dez da noite né, porque o Messias funciona nos três turnos. Mas, se tinha aulas lá, então, a gente fazia os aulões todos os dias. Ia ficar prejudicado em alguns quesitos? Sim, porque eles são... a carga de conteúdos do Enem é muito grande, então, por ter ficado três meses sem ter aula todos os dias, em todos os horários, ia prejudicar sim.

[75] Cristiano, na época das ocupações, estava no segundo ano da E. E. Sérgio de Freitas Pacheco. A entrevista foi realizada em conjunto com Ronaldo no dia 28 de outubro de 2016, na própria escola, com duração de 1 hora e 10 minutos. Cristiano veio para Uberlândia do Mato Grosso, após a vinda de sua mãe em busca de emprego, há sete anos. Seguindo a família, Cristiano gostaria de seguir carreira militar, sobretudo na Marinha. Na ocupação, Cristiano ficou na comissão de alimentação.

> Mas, nós, os alunos do Messias, garantimos de que não ia sair totalmente prejudicados, então por isso que a gente realizava aulas lá no Messias, os aulões. Mas também, a gente precisava parar e pensar: "tá, a gente vai ser prejudicado, mas a gente também não pode olhar só pro nosso umbigo, aqui, a gente precisa olhar como um todo, a gente não pode só focar no presente, precisa focar no futuro". Então, à medida que a gente fez todo esse protesto que fizemos, foi pensando na frente, foi pensando pros próximos estudantes que iam entrar no Ensino Médio, pensando também nos nossos filhos que iam entrar no Ensino Médio. Então, teve lógico né, essa questão da... de prejudicar, mas também, não foi uma coisa que barrou a gente em momento nenhum. A gente tinha total consciência de que era necessário. (DANIELA, 2019, p. 205).

Além das expectativas, permeadas por necessidades e interesses, que extrapolam a si enquanto categoria estudantil para as futuras gerações, filhas da classe trabalhadora, há uma dificuldade em compreender o processo hegemônico, pela sua própria capacidade de limitar as penetrações na cultura e no social como um todo. Paul Willis (1991, p. 207) chama a atenção para essa profunda dimensão da hegemonia que penetra, satura e impõe os limites ao senso comum, pois "a ideologia é o 'eles' em 'nós'", de forma que ela é construída e reproduzida "[...] a partir da informalidade e da força da validação pessoal, desconectadas de uma prática política, assim como a partir da própria força do cultural", sendo que é essa força que "[...] em parte confirma e desloca a penetração".

Essa relação hegemônica se mostrava visível em partes, de forma desarticulada, por vezes pela desinformação causada pela própria mídia que impossibilitavam as pessoas de perceberem os malefícios das medidas em disputa para o conjunto da classe. Nesse sentido, permanecia uma inquietação sobre o porquê de as pessoas serem contra o movimento, já que as ocupações lutavam pelo futuro de toda a classe. Nessa direção, expressam as narrativas de Tiago, Felipe e Alice[76]

> [Denise:] Entendi. E... vocês comentaram de passagem assim, que vocês tiveram alguma tensão aqui que vocês tiveram em relação a pais que não aprovam outras pessoas, como que tá sendo isso assim? Essa experiência de ter que lidar com essas retaliações, essas...?
> [Tiago:] É, é meio difícil, mas... aqui a gente acaba aprendendo a viver e lidar com essas situações, mas a maioria, pelo menos assim, que eu conversei, a maior parte, não é nem que eles são contra, por motivos concretos, eles são como eu posso dizer? Eles são, é... um analfabetismo político, eles não sabem sobre a PEC, sobre a MP, sobre a luta que a gente tá fazendo, só que eles

[76] Alice, na época da ocupação, estava no segundo ano da E. E. Jerônimo Arantes. A entrevista foi realizada no dia 2 de novembro de 2016, na própria escola, com duração de 32 minutos. Alice participou ativamente da ocupação, dormindo na escola do início ao fim. A ocupação do Jerônimo teve, como um grupo fixo que dormia na escola, em torno de dez pessoas, o que acabou se conformando em uma ocupação muito pequena. Por essa questão, as comissões meio que não funcionavam, de forma que as pessoas faziam de tudo conforme a demanda, o que era, na visão de Alice, um pouco desmotivante. Apesar de nunca ter se inserido em nenhuma manifestação política, Alice chegou a participar no início da ocupação da E. E. Américo René Giannetti, uma vez que já tinha estudado lá e trabalhava na mesma região.

escutam algo sobre isso e quer tomar posição, eles não procuram aprofundar o assunto pra tá entendendo direito, pra tá entendendo certo, "ah, eu escutei aqui, a eu sou contra!", então [?] igual teve... domingo agora, eu saí, pra fazer a panfletagem, aí eu peguei e passei na feira, eu entreguei na mão do rapaz ele pegou e falou assim "eu sou contra vocês lá na ocupação" eu falei "por qual motivo?" ele gaguejou dois minutos e não me falou nada, eu falei "você sabe o que que é a PEC? A MP?", ele falou "não, não sei", aí enquanto a gente, eu tava explicando, ele foi lendo quando acabou: "é, eu tava errado", então aí você vê que a pessoa não tem conhecimento, ela não sabe do que ela tá falando, só que ela toma um partido, aí ela fica contra ou a favor, aí onde a maior parte dessas pessoas que não sabem, não focam, não estudam profundamente pra saber porque vê o jornal, vê a mídia que distorce, aí já pega e já forma uma opinião, igual a minha avó é esse caso ela não aprofunda nos trem só que ela vê no jornal, ela tem uma opinião formada que eu acho que pra tirar da cabeça dela [?] porque tá fixado, você vai tentar debater, vai tentar explicar pra ela, só que ela só grita, ela não deixa você falar, você começa a falar "ah, mas o jornal falou", "o jornal falou? Então tá!", não adianta! [...] mas tem pai que é muito ignorante, aí é onde eu vejo também as mudança que tamo passando nesse assunto, porque eu passei num bar, porque eu falei "vou passar em tudo", passei nas casa, igreja, em bar, falei: "vou falar até com o mendigo que tiver na rua" [...] aí eu entreguei pra três rapaz no bar, um deles não chegou nem ler, ele pegou, eu falei que era das ocupações que eu tava informando, ele amassou o papel, jogou no chão, [...] no meu pé. Na hora, se fosse o meu antigo eu[77], antes da ocupação, eu tinha atravessado a cabeça dele [?] [risos]. Eu pra mim, a maior falta de respeito é você fazer isso com uma pessoa, se você não quisesse, não pegava, entregava o folheto de volta, eu entregava pra outra pessoa, mas agora amassar e jogar no meu pé, aí foi onde eu perguntei, "ah, a mídia falou isso"... "o jornal falou isso", aí acaba ficando um pouco chato, você escutar... porque a pessoa, você vê que ela não tem autonomia de opinião dela, pra ela saber e formar sua opinião, falar: "não, eu não concordo". (TIAGO, 2016, p. 168-170).

[...] quando, o primeiro dia de ocupação, eu fiquei aqui né, eu pedi o professor, na verdade, o diretor, pra me emprestar o computador pra eu poder estudar, porque até então eu não sabia tipo... mais detalhadamente o que era tudo isso né, a PEC, a MP e tudo o mais, que não são só essas duas, é... eu fui, dei uma estudada, uma aprofundada e fui embora né, no mesmo dia, chegando lá, eu, lá em casa, eu fui conversar com o meu pai e ele tava no bar de frente lá de casa, e o colega dele enquanto eu conversava com o meu pai, ele gritou né, começou a gritar, falou que a gente tava fazendo era, vagabundear, vagabundear sabe? Tava é... invadindo a escola, depredando sabe? Tava fazendo coisas que não são certas, e que a PEC era boa pro Brasil e tudo o mais... eu fui e falei assim "você sabe o que é?" e ele "eu sei, eu vejo televisão", aí foi quando eu percebi que realmente ele não sabia né?! Só por ele ter falado eu sei porque eu vejo televisão, falei "então você não sabe, você acha que sabe e tá sendo manipulado, porque se você realmente soubesse você não ia tá defendendo uma lei que pode destruir você daqui a algum tempo", porque ele é um autônomo, mas ele não é um autônomo de, como se diz, não tem um retorno lucrativo alto né! Então isso pode é, é atacar ele diretamente então é prejudicial pra ele no próprio cerne, então se ele soubesse de verdade o que é, ele com certeza não iria defender, e foi o que aconteceu, ele defendeu, ele falou que era certo, que o Brasil precisava disso se não, não iria voltar a crescer

[77] O "antigo eu", que se refere ao Tiago, é o da perspectiva de aluno problemático, antes das ocupações. Ele relata que passou por uma profunda transformação nesse processo, que será melhor discutido na seção 4.4 (p. 234).

> e eu acabei meio que nem dando o que falar pra ele, porque ele gritava sem parar, e afirmava e tudo o mais, aí como se diz né, você combate a ignorância com a sabedoria, mas a ignorância não, não quis nem debater, porque ele tava até, tinha bebido uma cerveja e tudo o mais, eu acho que nem... melhor, sabe. Acabei saindo de perto. (FELIPE, 2016, p. 159-160).

> [Denise:] Por que que você acha que algumas pessoas não apoiam?
> [Alice:] Eles têm noção do que tá acontecendo que é muito ruim, mas acho que eles pensam "ah! véio!" "eles tão sendo..." ai como que fala... "radicais", "não precisa disso, faz de outra forma"... mas que forma?! Eu também não gosto de dormir aqui, eu não vejo graça nenhuma! Será que eles acham que a gente gosta de ficar aqui o dia todo?! É exaustivo, mas ninguém apresenta uma nova forma entendeu? (ALICE, 2016, p. 15).

Como demonstra a irritação de Alice, a não adesão também era interpretado, por vezes, como uma falta de interesse dos estudantes e da própria sociedade, uma vez que as medidas também envolviam seus familiares e as futuras gerações. No entanto, um interessante *insight* se deu na perspectiva de compreender a falta de interesse talvez não como uma construção do processo hegemônico, mas como expressão da própria escola tradicional[78], que não consegue cativar e motivar os estudantes, tendo como consequência o próprio desinteresse político, conforme expressam os relatos de Larissa e Maiara:

> [Larissa:] Assim, tem algumas pessoas que sim, outras que já participavam sabe, alunos que tinham nota boa e tal, mas assim, a gente tá tentando trazer a comunidade escolar, mas assim, a galerinha não vem... é igual eu falei, nossos amigos mesmo tá vendo que a gente tá aqui na luta e não veio sabe, não vem.
> [Denise:] Por que você acha que não vem?
> [Larissa:] É falta de interesse, falta de interesse, porque eles não têm noção do tamanho que essa PEC vai prejudicar, então que vai ser um, vai acabar com tudo e acho que eles não têm essa noção. É falta de interesse.
> [Denise:] E você atribui essa falta de interesse a alguma coisa ou só falta de interesse mesmo?
> [Larissa:] Não, é falta de interesse mesmo, é assim questão de juntar e deles ser acostumado com isso. Igual, teve uma greve de professor, eles costumam "ah não", greve o professor fica em casa, que já aconteceu várias greves na

[78] Para Libâneo (2013, p. 64, grifo do autor), "A *Pedagogia Tradicional*, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial.". Na mesma direção, Saviani (2018, p. 5-6), afirma que na pedagogia tradicional: "[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes, cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos". É este o sentido do que estamos chamando de escola tradicional, baseada na pedagogia que coloca os estudantes, sob todos os aspectos, de forma passiva perante a escola e a produção e socialização do conhecimento – nesse sentido, com as diferenças epistemológicas, se aproxima muito do que Paulo Freire (2005) chama de uma "educação bancária". Ainda, optamos por esse termo por ser utilizado pelos próprios estudantes em diversos momentos das entrevistas, sobretudo quando comparavam as ocupações com a escola nos períodos de normalidade, chamando-a de "escola tradicional".

> escola, tem esse costume de "ah tem greve, fica em casa, não é minha a luta", mas na verdade é uma luta de todos, e eles não têm essa noção assim. (LARISSA, 2016, p. 37).

> Bom nós estamos pensando em algumas pautas, pra gente... montar oficinas, pra cativar mais alunos, que por mais que a gente esteja aqui dentro, lutando por um direito que é nosso, muitos alunos que estudam aqui dentro, não nos apoiam. Eles falam "ah, eles tão lá fazendo bagunça, tirando nosso direito, nós vamos ter que estudar em janeiro", eles não pensam, eles pensam no agora, eles não pensam no nosso futuro, eles não pensam que se essa lei for realmente implantada a gente vai ter que viver durante vinte anos e consequentemente mais vinte anos sempre numa lei que não nos ajuda, nos prejudica completamente. Não só a questão da nossa, do nosso ensino, quanto da nossa saúde. Pessoas que esperam três horas pra ser atendidas num hospital público, vão esperar oito, isso se for atendido. [...] Ah, acho que é falta de interesse, não é nem falta de conhecimento, é falta de interesse mesmo. Porque tipo, a gente fez, nós fizemos a nossa assembleia ali na praça, e muitos deles, opinaram a não ir, então por falta de interesse eles perderam o que a gente teve a oportunidade de escutar, e muitos deles vem pra escola porque mãe e pai obrigam, enfim. Então chegam aqui uma aula meio chata, então na primeira oportunidade que eles tiverem de não vir à escola, é isso que eles vão fazer, não vão vir. Se a escola fosse uma escola mais dinâmica, eu acho que eles acabariam vindo à escola por interesse nas aulas, querendo aprender mais, por saber que não seria uma coisa tão chata, não seria somente um ambiente, seria num espaço, num todo, podendo expressar ideias, e assim compartilhar com o grupo. [...] eu acho que eles se baseiam nas informações externas, igual, televisão, jornal, algumas coisas que atrapalham nosso movimento de certa forma, às vezes os próprios pais que não têm totalmente um conhecimento, aí acaba "ah, se você não quer ir pra escola [?], você não quer ir quando tem aula você não vai participar", então isso por falta de interesse não só do aluno, muitas das vezes dos pais, eles... acabam não vindo, não aderindo ao nosso movimento. Eu acredito que se nosso movimento tivesse a mesma quantidade de alunos que a escola tem, a gente teria muito mais força, mas isso não desmerecendo nosso movimento, porque a gente tá muito bem. (MAIARA, 2016, p. 59-60).

Uma dimensão importante que apareceu nas narrativas foi, além de se reconhecerem enquanto *nós*, mostrar para a sociedade tal diferenciação e buscar uma "conscientização" dessas relações contraditórias. O trecho a seguir, de Daniela, além de expressar bem esse aspecto, é interessante pois manifesta a elaboração da memória na relação com presente, no caso em 2019, em que, novamente a educação estava sob ataque[79]. Na visão dela, reforçado por outros estudantes entrevistados, apesar de terem sido derrotados nas reivindicações, foram vitoriosos no processo de disputa de "conscientização" e diferenciação de classes na sociedade. Em suas palavras:

[79] Assim como Daniela, nas entrevistas de 2019 foi comum aparecer a referência do, na época Ministro da Educação, Abraham Weintraub dizendo que cortaria verbas de universidades que promoviam "balbúrdia", que posteriormente, após receber críticas, se estendeu para todas as universidades federais (ABRAHAM..., 2019; AGOSTINI, 2019; PAIXÃO, 2019).

> Nessas pautas... da aprovação da PEC e da Reforma a gente foi derrotado, porque mesmo a gente tendo abalado a base da elite, conseguiu passar essa reforma, essa proposta, mas, em outros quesitos a gente foi muito vitorioso. Porque, se... a sociedade olhava pra gente, pras escolas, não só pras escolas de Fundamental e Médio, mas também pra faculdade, como um lugar de... usar a palavra que é usada hoje, balbúrdia. Então, era um lugar onde se tinha drogas, era um lugar onde se tinha sexo e menos onde se tinha o estudo, e é o processo que a gente tá passando hoje, infelizmente. Mas, em 2016, quando se teve as ocupações, quando a gente se colocou, teve a nossa consciência e começou a fazer esse processo de ocupação, a gente começou a mostrar pra sociedade: "olha, é isso que a gente é, a gente... somos estudantes, somos trabalhadores, somos considerados minoria, mas somos a maioria da sociedade" e... quando... a gente... é... na ocupação, a gente mostrou a nossa imagem pra sociedade, então, nesse quesito, a gente foi vitorioso. E no protagonismo do aluno também, porque em todas as ocupações do Brasil, quem começou as ocupações de fato, e manteve as ocupações, foram os alunos. Então, a gente foi vitorioso nisso, a gente foi vitorioso de persistir por três meses até mais nas ocupações, porque muita gente tava descrente que a gente ia ocupar e passar poucos dias e não ia conseguir. A gente passou de três meses, a gente foi vitorioso, a gente mostrou pra sociedade que a gente consegue e que a gente luta, que precisamos lutar. Então, infelizmente fomos derrotados só em questões das pautas né, até porque, se a gente for olhar a Câmara, o Senado, aqueles que dizem que representam a gente nesses locais, na verdade não representam. Então, a gente mostrou pra sociedade que a gente pode lutar contra eles né, a gente pode lutar porque é pro bem da sociedade como um todo. Então, nesse quesito, a gente foi muito vitorioso, nas pautas que infelizmente não. (DANIELA, 2019, p. 208-209)[80].

Por outro lado e no mesmo sentido, as penetrações também ajudavam a identificar o *eles*, ainda que se materializavam em distintas formas e personagens, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos assim como do momento do processo. Nessa dificuldade de identificação da complexa articulação entre o *nós* e o *eles*, Richard Hoggart, ajuda-nos a melhor elucidar a relação de oposição, em que:

> [...] O mundo "Deles" é o mundo dos patrões, sejam eles entidades privadas ou, como é hoje geralmente o caso, funcionários públicos. "Eles" são todo e qualquer membro das outras classes, à excepção dos raros membros dessas classes que os trabalhadores conhecem individualmente. Um médico de bairro dedicado aos seus doentes e bem visto por estes não é um "Deles", mas ele e a sua mulher, na qualidade de seres sociais, pertencem à esfera "Deles". O pároco pode ou não ser considerado um "Deles", depende de maneira como se comporte. "Eles" são também os policiais e todos os funcionários públicos

[80] Em diálogo com a citação de Daniela utilizada como epígrafe, esse trecho demonstra a complexidade que toma a relação entre penetrações e limitações, nunca sendo estática e linear, mas processual e contraditória, assim como a profundidade que assume o *eles* em *nós*. Naquela, Daniela expressava a compreensão da educação comum para todas as classes, como a educação do país. Nesta, doze páginas à frente, Daniela já demonstra a compreensão da disputa social que existe em torno da educação e a necessidade da luta contra a elite. Pouco adiante, ela afirma: "[...] Se queremos ter uma educação pública e de qualidade, a gente precisa lutar por ela e essa é a única solução que temos. [...] porque a gente nunca vai terminar de lutar pelo público, porque sempre vão ter aqueles que vão querer acabar com o público e vão ter aqueles que vão estar lutando pelo público, e isso se teve sempre no Brasil e vai continuar tendo." (DANIELA, 2019, p. 212-213).

> ou autoridades locais com os quais as classes proletárias entram em contacto – os professores, o funcionário que controla a frequência da escola, os funcionários municipais, os funcionários do tribunal local. [...] "Eles" têm tanto mais poder sobre as pessoas quanto mais pobres elas são, pois intervêm nos mais diversos aspectos de vida de cada um: o mundo divide-se em "Nós" e "Eles". (HOGGART, 1973, p. 87-88).

Além das dimensões de patrões e políticos que o *eles* assumem, como já demonstrado, nas ocupações se manifestavam em diversos atores, sendo, por vezes em torno dos trabalhadores da escola, como os professores e a direção – ainda que em alguns casos eram tidos como *nós* – e, por outras, em torno de algumas figuras emblemáticas do Estado, como a PM e o MPE, sobretudo na polêmica figura do promotor. Assim como nos *eles* descrito por Hoggart, há um elemento comum também presente nas ocupações de escolas: a autoridade. Nesse sentido, podemos considerar que as ocupações assumem, portanto, uma dimensão, também presente em outras formas de protestos, como uma luta contra a autoridade (MORAIS, 2018, p. 191).

3.2 O confronto à autoridade

Conforme indica Cornelius Castoriadis, o capitalismo apresenta uma diferença essencial quanto às formações sociais anteriores, consistindo em uma dessacralização da relação de autoridade. Para o autor, o próprio sindicalismo é uma expressão de luta contra a autoridade, uma vez que essa é a condição e a materialização de sua exploração e condição de vida. Entretanto, em sua análise, o movimento operário não conseguiu atacar a autoridade em todos os seus aspectos, somente alcançado pelos movimentos estudantis e culturais nos anos 1960, assim como, posteriormente, pelos movimentos negro, ecológicos, de jovens e de mulheres (CASTORIADIS, COHN-BENDIT, 1981, p. 23-24).

Entretanto, há uma diferença significativa nas ocupações de escolas em sua luta contra a autoridade com movimentos reivindicativos. Nestes, a luta contra a autoridade está intimamente relacionada com a perspectiva da necessidade imediata de reprodução do ser social, enquanto naqueles, o conflito se apresentava em dimensões políticas e culturais mais amplas. Como exemplo, basta olharmos as reivindicações difusas do Maio de 1968 francês, que se iniciou com uma revolta moral a partir do impedimento de visitas masculinas aos alojamentos femininos e vice-versa. Ainda, o próprio movimento se extrapolou em torno de liberdades morais, sexuais e políticas, confrontando as relações capitalistas em diversos âmbitos sem uma reivindicação direta e específica (COHN; PIMENTA, 2018; LEFORT *et al.*, 2018).

Entretanto, antes mesmo da conformação do movimento operário, já podemos encontrar o confronto contra a autoridade, podendo chegar a afirmar que essa dimensão é constituinte da formação cultural da classe trabalhadora, que conforma o mundo do *nós* em contraposição ao *deles*. Nesse sentido, Thompson identifica, ainda no século XVIII, formas de confronto à autoridade nos costumes da plebe, a partir da analogia do teatro da dominação e do contrateatro da deferência[81].

Para o autor, as elites, com suas práticas e posturas, símbolos e relações, realizavam "[...] um estilo hegemônico estudado e elaborado, um papel teatral que os poderosos aprendiam na infância e desempenhavam até a morte.", de forma a constituir permanentemente seu status, sua autoridade e sua hegemonia. Assim, "[...] a elaboração das perucas, as roupas ornamentadas e as bengalas, e até os gestos patrícios ensaiados e a arrogância da postura e da expressão, tudo se destina a exibir a autoridade aos plebeus e a extrair sua deferência." (THOMPSON, 1998, p. 48).

Entretanto, por mais que a plebe, nesse teatro, cumpria um papel de deferência, no anonimato exercia, no seu próprio palco, a sua afirmação pelo contrateatro de "ameaça e sedição", "o outro lado da moeda da deferência simulada". Nesse sentido, as ações da plebe, por vezes, implicavam em uma reação imediata – "[...] a carta anônima, o incêndio criminoso da lenha ou da casinha, o gado jarretado, o tiro ou tijolo pela janela, o portão fora dos gonzos, as árvores do pomar derrubadas, as comportas do lago dos peixes abertas à noite". De forma que, "[...] o mesmo homem que faz uma reverência ao fidalgo de dia [...] pode à noite matar as suas ovelhas, roubar os seus faisões ou envenenar os seus cães." (THOMPSON, 1981, p. 64-65).

Por outro lado, com a dessacralização da autoridade, que aponta Castoriadis e Cohn-Bendit (1981, p. 16-17), a dimensão do anonimato do confronto, ainda que resguardado em algumas situações, parece ter se transformado. Em seu lugar, mostra-se o conflito aberto e, o mais importante, público à autoridade. Essa transformação pode ser vista em Portelli (2010b), apresentando e analisando, agora em um contexto de capitalismo industrial, a história única e representativa de Valtèro Peppoloni.

---

[81] Sobre essa analogia das relações sociais como um teatro, Augusto Boal (2009), a partir da dramaturgia, apresenta uma visão semelhante. Para ele, a vida social é recheada de papeis vividos e interpretados pelas pessoas, que produzem e reproduzem status sociais, mas também geram resistências, para o autor: "São *espetaculares* como forma de organização social. *Mesmo quando não conscientes, todas as relações sociais na vida cotidiana são estruturadas como espetáculos nos quais se exibem as relações de poder existentes entre os integrantes daquele segmento social*: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, gestos e movimentos corporais, tudo que pode ser revelado pelos sentidos denuncia relações de poder. Cada participante desses espetáculos conhece o seu lugar, sabe o seu papel, com ele se conforma, ou tenta modificá-lo segundo as armas que dispõe." (BOAL, 2009, p. 141. grifo do autor).

A história de vida de Peppoloni, "[...] um trabalhador de fábrica e pau-pra-toda-obra da cidade industrial de Terni, na Itália central" (PORTELLI, 2010b, p. 161), é recheada de exemplos de conflitos contra a autoridade. Alguns deles ainda se mantêm na dimensão do anonimato, como a experiência de roubos de frutos na infância, também compartilhada por um conjunto de crianças europeias no pós-Segunda Guerra Mundial. Entretanto, o que mais nos chama a atenção é a dimensão pública que o conflito assume. Nos relatos de Peppoloni, além de sempre estar no centro dos embates, ele é quem saía moralmente vitorioso. Ademais, o conflito era sempre presenciado por alguém, de forma que: "O que importa, então, não é somente confrontar a autoridade, mas também *ser visto* fazendo isso: o confronto é tanto um desafio à autoridade quanto uma apropriação metonímica da mesma." (PORTELLI, 2010b, p. 179, grifo do autor)[82].

Em todos os confrontos públicos narrados por Peppoloni – contra o patrão do cinema, contra o secretário da união fascista, contra o general fascista, contra o guarda da fábrica, contra a liderança frouxa comunista, entre outros (PORTELLI, 2010b, p. 161-164) –, ele sempre saia moralmente vitorioso, uma vez que, dizia ele, "[...] Eu sempre quis ter razão na frente do patrão." (PORTELLI, 2010b, p. 164). O fato de ter razão frente ao patrão era como um lastro que conferia a possibilidade do confronto público à autoridade, sempre vinculada com uma moral em torno do trabalho, fazendo sempre o melhor, independente do que for. Nesse sentido, continua Portelli (2010b, p. 182): "[...] a ética individual do trabalho torna-se uma ética coletiva no trabalho: 'ter razão na frente do patrão' não me (ou nos) fará rico, mas colocará a todos numa melhor posição de barganha. Nos dará força moral.".

Por sua vez, Paul Willis (1981), ao realizar um estudo etnográfico com garotos filhos de operários em uma pequena cidade inglesa, demonstra como essas relações de conflito à autoridade se apresentam na escola a partir de uma cultura contra-escolar, uma variante da cultura operária, em que:

> [...] os temas operários são mediados até os indivíduos e grupos em seu próprio contexto determinado e onde os jovens da classe operária criativamente desenvolvem, transformam e acabam por reproduzir aspectos da cultura [operária] mais ampla em sua própria práxis. (WILLIS, 1991, p. 13).

[82] Tivemos uma entrevista bem curiosa nesse sentido. As narrativas de Alice, assim como Peppoloni, estão recheadas de conflitos contra autoridade, sendo que na maioria deles ela está no centro e também sai moralmente vitoriosa. É possível ver esse conflito com um dirigente sindical que queria tomar a frente do movimento, com a direção da escola, com pais e pessoas contrárias à ocupação e com um professor que não sabia dar aulas (ALICE, 2016, passim). O relato do confronto com esse professor é muito interessante, pois a autoridade confrontada não é a do professor em si, mas daquele que não consegue dar uma aula que dialogue com as expectativas dos estudantes. Nesse sentido, os professores que parecem se esforçar ao realizar seu trabalho aparecem com um respeito em torno de sua autoridade, o que também aparece nas narrativas de Peppoloni, sobre a reivindicação e o respeito à ética do trabalho.

Para o autor, "[...] a dimensão mais básica, óbvia e explícita da cultura contra-escolar é uma oposição cerrada, nos planos pessoal e geral, à autoridade" (WILLIS, 1991, p. 23). Tal oposição promovida pelos rapazes da cultura contra-escolar se manifestava em diversas formas em torno do ambiente escolar, o que envolve, por exemplo, matar o tempo e o fazer cera, beber e fumar nos arredores da escola e, o mais importante, serem vistos fazendo isso:

> A maioria deles fuma e, de forma talvez mais importante, são *vistos* fumando. A essência do ato de fumar na escola está em fumar junto aos portões da escola. Uma grande parte do tempo é tipicamente gasto pelos "rapazes" em planejar a próxima fumada e em "escapar" das aulas para "uma rápida tragada". E se os "rapazes" se comprazem em fumar e em alardear sua insolência, não há como os professores mais velhos deixarem de notar. Se, por esta razão, os "rapazes" são levados a fumar, praticamente como que por uma questão de honra, os professores mais velhos se sentem atingidos por aquilo que eles tomam como sendo um desafio à autoridade. (WILLIS, 1991, p. 32, grifo do autor).

Aqui, diferente do que encontramos no relato de Alice, há uma oposição à autoridade do professor. Entretanto, tal confronto é apenas expressão de um conflito mais profundo, herdeiro da cultura operária – o confronto ao trabalho intelectual. Nesse sentido, a cultura contra-escolar vê uma relação de superioridade ao trabalho intelectual que esteja descolado de uma necessidade prática imediata, o que se expressa em relação ao confronto à autoridade da escola como um todo, mas também se personifica em alguns professores, visto mais como *eles*[83], na direção e, até mesmo, em alguns estudantes, no caso dos conformistas, ou "cê-dê-efes" (WILLIS, 1991).

Destarte, apesar do confronto à autoridade estar presente no âmago da cultura da classe trabalhadora, a ação política potencializa tal confronto a ponto de escancarar as relações hierárquicas e de poder existentes. Assim, as ocupações, além de confrontarem a autoridade estatal e social em diversas perspectivas, ainda promoveram um ataque direto à autoridade escolar, desnudando todas as relações hierárquicas e conflituosas existentes na educação, atravessadas por relações de classe. Nesse sentido, assim como no Maio de 1968 francês, as ocupações "[...] em poucos dias [...] propag[aram] pelo país a contestação da hierarquia e começ[aram] sua demolição lá onde ela parecia mais evidente: no domínio do saber e do ensino" (CASTORIADIS, 2018a, p. 114). Assim, também em Claude Lefort (2018b, p. 246-247):

---

[83] Paul Willis (1991, p. 87) apresenta alguns professores que têm sua autoridade respeitada pela cultura contra-escolar, que ele chama de "professores experientes", pois têm uma certa "malícia" em lidar com os rapazes, que consiste em compreender que "[...] a autoridade do professor deve, pois, ser conquistada e mantida em termos morais, não em termos coercitivos".

> Talvez seja preciso relembrar pequenos fatos [...]. Aquele que exercia uma função na Universidade, num liceu, num laboratório científico ou num serviço hospitalar, ou ainda em tantos outros lugares onde irrompeu a contestação, quando a sua autoridade ou a de seus colegas era questionada, não se via livre para separar a interpretação dos acontecimentos da de suas emoções. Sem dúvida, muitos recusaram interrogar-se; no entanto, foram atingidos numa parte de si mesmos que queriam ignorar. [...] Acontecia com frequência, por exemplo, que um professor fosse interpelado num anfiteatro por seus alunos. Ele se via intimado a prestar razão de seu ensino, a justificar as regras em vigor, o protocolo dos cursos e dos exames; ou, então, era um desconhecido que lhe cortava a palavra para pressionar o público a se juntar a uma assembleia ou a uma manifestação improvisada. Sentia nisso mais do que um ataque a convenções; a segurança de sua autoridade lhe era retirada e, contra a sua vontade, devia abandonar o seu papel para se tornar, seja como cúmplice, seja como adversário, o ator de uma aventura imprevisível.

Dessa forma, as ocupações desnudaram as relações de classe e de autoridade, fazendo com que todos os direta ou indiretamente envolvidos saíssem da dimensão de neutralidade tomando uma posição. Nesse sentido, as ocupações promoveram uma penetração das relações políticas e suas relações com a vida cotidiana. Assim, narra Leonardo, falando sobre pessoas que não tinham nenhuma experiência de participação política e se depararam com as ocupações e tiveram que que fazer uma escolha política:

> [...] Eu acho que muito jovem também pegou depois disso, tinha esse receio político, também assim. É, pra usar esse termo, é antipolítica mesmo, tipo: "puta, não quero me envolver com isso...". "Fico meio", sabe, meio com receio. E quando se vê jogado nisso, por causa das ocupações, ali você tem que tomar um rumo, porque aquilo ali, a escola é uma coisa que faz parte do seu dia a dia, tá. Você vai pra escola todos os dias, taranã: "opa!". Aconteceu alguma coisa ali que tá... alguma coisa política forte que tá acontecendo, que tá interferindo ali no seu dia a dia. E agora você tem que tomar um lado. Ou você não vai nas ocupações e fica contra, porque se você não vai, você é contra, isso é... é... se você se isenta, você já é contra. Ou você vai nas ocupações e fala: "porra, é isso! Estou aqui e estou ajudando nas ocupações". Então, você tem que tomar uma escolha política, você não pode ser apolítico nisso, sabe. Então, ali eu acho que os jovens perceberam que eles não podem ser apolíticos, não podem simplesmente falar: "ai, não quero viver com isso", "ai, política não dá", "porque todos os políticos...", sabe, tipo. Não, pera lá. Em algum momento você tem que... é aquela coisa, o homem é um animal político, então tudo o que você faz é política. E eles perceberam isso. Então, dali tomaram um rumo. Ou a galera, hoje, é pró MBL e fascista e tudo mais, porque na época escolheu não ir às ocupações, ou a galera é de esquerda e tomou ali essa consciência depois das ocupações, falaram: "porra, as ocupações foram importantes", e tomaram consciência de que política não é esse bicho de sete cabeças ou não é essa coisa feia e tudo mais, que até então tinha na cabeça, que vinha dos pais também. E os pais, também, acho que depois disso, começaram não ser mais tão apolíticos porque perceberam uma coisa muito grande ali que interferiu na vida dos seus filhos. Então, acho que... isto desmembrou um pouco essa apolítica, apesar de que hoje... eu acho que o principal problema do país é essa antipolítica, essa questão de: "ah, não quero me envolver"... "ah...", sabe, tipo. Porque nisso, você acaba indo pra um lado,

> você acaba caindo pra um lado. E tem um lado que não é bom, então... (LEONARDO, 2019, p. 222-223).

E nessa obrigatoriedade de se posicionar, a relação de autoridade se escancarou, se materializando vários dos *eles*, conforme continua Leonardo ao identificar quem eram os inimigos das ocupações:

> Eu acho que cada um ali tinha seus inimigos ali, pra tá ali. Meu inimigo é o capitalismo em geral e a forma como ele trata a educação... ali, especificamente. O inimigo do outro pode ser o próprio Temer, de muitos foi o próprio Temer e o golpe. Porque o golpe... a PEC foi uma consequência do golpe, então, o Temer, ele... se ele tá ali, né... pra outros foi... o inimigo foi o Eduardo Cunha, também foi um ali, dos principais ali, a prisão do Cunha e tudo mais... Então, eu acho que o contra quem, especificamente, acho que cada um tem o seu ali, sabe, mas, em geral, acho que quem era contra a educação, quem era... acho que independente quem, sejam os políticos, ou sejam as pessoas mesmo, normais ali do dia a dia. Teve gente que o principal inimigo ali era a mãe, era o pai: "eu tô aqui porque meu pai é a favor da PEC, meu pai não entende sobre educação e tá cagando pra essas questões. Então, eu tô aqui porque meu inimigo é meu pai, meu inimigo é minha mãe", sabe, "eu quero tá aqui pra mostrar pra eles que a gente consegue fazer isso aqui", sabe, "que a gente consegue tomar isso aqui, que isso aqui não é bagunça, que isso aqui não é... orgia e suruba", como muitos pais pensaram. Então, é isso... acho que cada um tem ali, tinha ali, na época, seu inimigo, e todos válidos. (LEONARDO, 2019, p. 225-226).

É muito interessante essa visão de um contraponto à autoridade como mostrar-se capaz de realizar algo grande, o que merece um olhar mais de perto, realizado um pouco adiante. De todo modo, parece-nos que o trecho da narrativa de Leonardo assume bem várias das possibilidades em que a autoridade se materializa. Foi muito comum, os estudantes identificarem a PEC e a MP como pontos centrais de sua luta, que, com o passar dos dias ia se manifestando em alguns personagens e grupos políticos proponentes ou apoiadores das medidas e suas relações com o golpe de Estado de 2016[84].

Uma das perguntas que tínhamos no roteiro, conforme Apêndice 2, era: "contra quem vocês lutavam?", uma vez que, quando se luta por alguma coisa, se luta contra alguém. Ainda que se lute por algo, esse algo só pode ser posto por pessoas e grupos. E foi muito interessante a diversidade de respostas que assumiu, parecendo haver uma relação com a memória, uma vez que apareceram vários alguéns, ou *eles*. O mais curioso é que sempre havia uma pausa antes da resposta, indicando a complexidade que assume as relações de classe em uma democracia

[84] Cinco anos depois já é possível fazer um balanço mais preciso sobre o golpe de Estado realizado no Brasil em 2016. Nesse sentido, além das diversas publicações analisando o processo em curso, destacamos as diversas disciplinas realizadas pelo país em programas de pós-graduação discutindo tal ato político. Nesse sentido, cabe mencionar a publicação realizada no PPGED/FACED/UFU que resultou, além do livro, na disciplina *A crise da democracia brasileira* (LUCENA *et al.*, 2017).

formal, como expressam os relatos de Ivan, Juliana e Paula:

> [...] Acho que não é contra quem, né. Não vou falar que tava todo mundo ali com a bandeira do Fora Temer, que era bem puxado na época. Era mais contra a proposta da PEC. A bandeira de não a PEC, entendeu: "opa, não, vai fuder com a galera aqui". Opa, desculpa! [risos] [...] Mas tipo, é... a bandeira de ser contra a PEC, de entender o que era PEC, o que era uma PEC, primeiro de conversa, né. Porque a gente tem que começar por aí... ninguém tem essa noção. Muitos ali na escola nem sabiam o que era Constituição... até esse processo. Então, a primeira atividade que a gente conseguiu realizar na escola, que teve a presença ainda de quase cinquenta alunos, foi... tipo uma roda de conversa explicando o que era a PEC, o que é uma PEC, como que é ela... "o que que é isso? O que é esse bicho de sete cabeças?", né. E foi isso, e a galera abraçou muito mais essa bandeira né, dali pra frente ainda começou a ter uns questionamentos, desenvolver uns questionamentos, umas críticas: "ou esse cara que tá aí não tá legal", "a forma como tão se posicionando não é certa", "opa, esse negócio desse *impeachment*"... mas foi... mas a bandeira inicial, contra quem... era a PEC. (IVAN, 2019, p. 137).

> [Douglas:] Legal. Contra quem vocês que vocês lutavam?
> [Juliana:] Contra quem? [...] Contra quem? É uma boa pergunta, né!
> [Douglas:] É, porque quando se luta, se luta contra alguém, né!
> [Juliana:] Sim, exato [risos]. Aí... olha, quem? Pessoa... [pausa] Eu não sei se serve, se cabe... mas quem... eu acho que o principal era o... foi ali perto da... foi, foi pós-golpe. Então, acho que quem ficou em evidência foi o próprio Michel Temer, né... seria quem. O grande quem... (JULIANA, 2019, p. 65).

> Então, a gente, na época, lutava contra a PM [risos]...a PM era dos mais [risos]... não, tô brincando. Mas é... era isso que faltava, sabe... a gente fazia cursinhos lá pra entender o que que a gente tava pautando naquelas manifestações que a gente tava na rua. Então, na época, a gente não queria o Temer, então a gente lutava contra o Temer, aí a gente não queria a PEC porque os sindicatos e o pessoal externo explicavam pra gente que aquilo ali tava incoerente, né... que não precisava aprovar uma PEC terrível como essa. A gente tava ali porque ia acontecer a Reforma do Ensino Médio e... a gente não acordava com aquilo porque os nossos professores eles tavam... é... apontando os erros desses problemas, assim... era majoritário, sabe, não tinha nenhum professor que tava a favor daquilo, então a gente não tinha nem acesso a professores que acreditavam que essa reforma fosse ser correta. Então era um... uma... a gente lutava por uma coisa, né... como que é uma coisa que não tangível?... era, por isso... por pauta... era um trem solto assim e a gente brigava praquilo não acontecer. (PAULA, 2019, p. 42-43).

Nesse sentido, para Castro e Tavares (2020, p. 13), "[...] Os inimigos dos estudantes eram os que estavam no governo – os políticos – que, deliberadamente, conduzem políticas educacionais em detrimento dos jovens, especialmente aqueles de classe baixa.", um padrão que pareceu se reproduzir no Brasil afora. Ademais, é interessante a brincadeira de Paula sobre que lutavam contra a PM, uma vez que a autoridade do Estado foi encarada sob vários ângulos dependendo dos momentos das ocupações. Por momentos, vejamos, talvez, mais aspectos dos fenômenos que uma série temporal, uma vez que autoridades predominantes em alguns estavam

articuladas em outros. Nessa direção, um outro aspecto que atravessou boa parte da luta contra a autoridade do Estado foi a relação direta com o promotor Jadir Cirqueira, como relata Vladimir:

> No início a gente lutava contra o governo. A gente lutava contra o executivo que tava tentando implementar reformas, que tavam sucateando ainda mais a educação e depois a gente começou a lutar contra um inimigo que era totalmente incomum com a gente, que era o legislativo...o legislativo não, perdão, o judiciário da cidade, que tava sendo constantemente capcioso nas relações que tavam tendo com a gente. Então a gente começou a montar é... uma união ainda maior pra tentar ir lá contra as decisões que vinham do judiciário, que a gente morria de medo da questão da integração de posse, no caso de voltar como tava sendo e a gente não queria dessa forma. Então os dois inimigos foram o judiciário e o executivo do país, em especial com as reformas. E depois a gente percebeu que começou também a ser uma questão mais interna de cada escola, porque tinha escola que tava faltando merenda, tinha escola que tava faltando até papel higiênico pras necessidades do cotidiano da escola fora da ocupação, antes de ocupar. E a gente percebeu que a ocupação começou a ser algo mais local, então a gente começou a trazer não só as pautas nacionais, mas as pautas de cada escola, de cada localidade. (VLADIMIR, 2019, p. 10-11).

Em diversas entrevistas foi mencionado que as assembleias entre as escolas começaram a tomar mais corpo e mais frequência a partir dos conflitos que giraram em torno do MPE, sobretudo pela necessidade de uma resposta concreta e conjunta[85]. Essa relação conflituosa toma a forma, inclusive, de negociação, materializando um inimigo frente a uma reivindicação difusa e coletiva. Tal materilização pode ser vista no trecho da narrativa de Clara, expressando, também, uma certa alegria e satisfação em lutar contra um poder de forma tão direta, assemelhando ao confrontar a autoridade de forma pública dos "rapazes" estudados por Willis (1991) e de Valtèro Peppoloni, analisado por Portelli (2010b):

> [Clara:] [risos]... aí ele deu um livro autografado pra gente e ficava lá jogando blá em nós, falando pra gente sair e tudo mais. Aí a gente... aí acho que nas últimas reuniões, a gente meio que prometeu pra ele que ia conversar com o pessoal e ver [risos]... mas aí a gente... era ele jogando migué em nós e nós jogando migué nele [risos]... era basicamente isso... ganhando tempo e ele querendo que a gente saísse imediatamente.
> [Douglas:] E aquele documento[86] que você me falou, lá que vocês fizeram, foi

[85] "Então, a gente era uma escola de centro. Então a gente recebia muita ajuda, de alimento e tudo mais. Então, a nossa relação com as outras escolas, mais era tentando ajudar, sabe. Porque tinha muita escola de periferia que o pessoal não tinha assim... coisas, comida, não tinha nada. E aí, a gente tentava, quando tinha excedente, que a gente sabia que a gente não ia utilizar aquilo tudo ali, a gente tentava mandar pras outras escolas, pra ajudar as outras escolas. E também, quando teve esses negócios de ir conversar com o Jadir e tudo mais... inclusive acho que a gente montou um grupo no *Whatsapp* pegando, sei lá, uma pessoa de cada escola, e pôs lá nesse grupo do *Whatsapp* pra que todos ficassem cientes de alguma coisa que acontecesse." (CLARA, 2019, p. 180).

[86] Chegamos a mencionar, na Introdução (p. 38) esse documento como uma carta que os estudantes fizeram em resposta ao promotor. No caso, após a recusa dos estudantes da proposta unilateral do MPE para as desocupações, ficou acordado a elaboração de um documento contemplando as reivindicações de todas as escolas para uma

> o que vocês entregaram pra ele?
> [Clara:] Uhum. Que ele, inclusive, não queria receber. Ficou acordado que ele ia receber esse documento, porque eram condições... ele queria que a gente saísse, a gente não queria sair... era meio que condições para que a gente saísse. Inclusive, tinha um consenso entre todas as escolas de Uberlândia que tivesse uma audiência pública, que a população toda pudesse participar... e que aí nós, alunos que estávamos ocupando as escolas, pudéssemos falar o porquê... pra população, o porquê que a gente tava ocupando as escolas, qual que era nosso intuito... e aí foi consenso de todas as escolas de Uberlândia que tava ocupando, que tivesse essa audiência pública, e aí tá lá nesse documento. E aí tem algumas exigências particulares de cada escola, como eu tinha te dito. [...]
> [Douglas:] E ele recebeu esse documento?
> [Clara:] Ele não queria receber.
> [Douglas:] Mas no final acabou recebendo?
> [Clara:] Acabou porque teve uma pressão gigantesca, porque foi todo mundo... quando ele fez a reunião com os pais, a gente foi pra lá em peso assim... o pessoal... a gente saiu da escola, deixou algumas pessoas nas escolas pra que não acabasse a ocupação né, e aí foi pra lá com megafone, cartaz... "JADIR, VOCÊ NÃO QUIS ATENDENDER A GENTE E NÃO SEI O QUÊ..." [simulando gritos ritmados].
> [Douglas:] Aí ele recebeu?
> [Clara:] Aí ele recebeu o documento.
> [Douglas:] É, porque... eu tô lembrando agora, isso saiu na mídia... desse documento, que ele recebeu o documento...
> [Clara:] Por pura espontânea pressão [risos]. (CLARA, 2019, p. 179-180).

A dimensão da vitória ao confronto público parece gerar um certo entusiasmo[87]. Pudemos ver esse exaltação também na narrativa de Peppoloni em torno da ética do trabalho e da vitória moral. Aqui, de forma semelhante, o entusiasmo aparece em torno da vitória contra a autoridade, ainda mais uma vitória que é púbica. Essa empolgação também pôde ser vista na narrativa de Paula, contando um pouco sobre a experiência com a PM e o MPE:

---

possível desocupação. Na ocasião, foi acordado um prazo para a entrega desse documento, que na visão dos estudantes era impossível, pela necessidade de construção de um consenso com todas as escolas. Após perderem o prazo unilateralmente estabelecido, o promotor não quis receber o documento dos estudantes, que responderam com uma manifestação bem agitativa no MPE, como já relatou Clara. [Cf. MP se reúne... (2016), Romario (2016b), Silva (2016) e Souza (2016)].

[87] Claude Lefort, analisando as relações espontâneas dos jovens frente às organizações políticas, ajuda a esclarecer o que estamos chamando desse entusiasmo da ação direta: "[...] Aí está sua primeira audácia. Apenas descobrem a eficácia da ação direta, da ação exemplar, daquela que impacta a imaginação coletiva, [que] excita em cada um o desejo de imitar e de ir mais longe, porque se reúnem à distância das organizações, se libertam de sua tutela, ao mesmo tempo que das tutelas das autoridades estabelecidas." (LEFORT, 2018a, p. 72). No mesmo sentido, podemos encontrar esse entusiasmo no processo de humanização da práxis humana. Nesse aspecto, nas palavras de Vázquez (2007), uma práxis criadora, assim como foram as ocupações, promove um profundo processo de humanização, afirmando o ser social em sua exclusividade e excepcionalidade. Além do mais, há a satisfação do processo de materialização de um objetivo ideal, realizado, nesse caso, em uma matéria social, a escola. O autor, argumentando sobre o processo de humanização, exemplifica, a práxis artística, que, assim como a práxis revolucionária: "[...] na medida em que a atividade do artista não é limitada pela utilidade material que o produto do trabalho deve satisfazer, pode levar, até as últimas consequências, o processo de humanização que – de forma limitada – já se dá no trabalho humano. Por isso, a práxis artística permite a criação de objetos que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela nos produtos do trabalho. A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade [...]" (VÁZQUEZ, 2007, p. 229).

> É, por exemplo... a polícia. Foi uma treta muito grande. Na nossa escola não tanto porque a gente tava do lado da superintendência, mas... um dia a polícia foi na porta da escola e ela me ameaçou. Ameaçou eu e o [nome suprimido], né, porque... eles não podiam entrar, sabe... tipo... eles não tinham essa autonomia. Eu não sei porque que eles não podiam, mas falaram que não podiam então eles não iam entrar. Porque se eles entrassem eles iam tomar o movimento né... ah, esse era um receio muito grande, acabei de lembrar, da polícia entrar... entrar à noite... a gente era muito orientado pra trancar tudo e manter tudo muito bem cuidado. O René tem até segurança terceirizada, assim... então, ele não era autorizado a deixar a polícia entrar na escola... e aí, eles foram bem agressivos um dia, assim, que eles foram e eles falaram: "a gente vai entrar aí sim e a gente vai prender vocês e tal". E aí você pensa, com dezessete anos, nossa... quando o policial falou isso pra mim, eu quase caguei na roupa... mas... eu fiquei lá e eu não abri o cadeado, cara... eu não abri... e eles tentaram até mentir, né. Mas, aí teve a treta com o Jadir. E ele chamou todos os pais, meu pai participou daquela reunião... tosca com o Jadir né. E aí a gente foi lá e atrapalhou aquela reunião, menino... a gente pegou os secundaristas tudo, colocou dentro da promotoria com um megafone... eu lembro que tinha reportagem... o meu pai tava dentro da reunião... tem um outro pai, que é o [nome suprimido]... ele é do... acho que ele é ali da história, também... e ele tava participando dessa reunião, aí a promotor falou... tipo comoveu os pais a irem lá na recepção pra falar pra a gente parar de... de cantar música, que a gente tava cantando pra atrapalhar mesmo e pra não acontecer aquela reunião. E a reunião foi adiada... a gente saiu dali vitorioso naquele dia [risos]. Então... foi... foi assim, essa foi a nossa relação. A gente tava errado de todos os lados é... que... pudesse ser... tipo... de todos os lados jurídicos e legais, assim. Eles não apoiaram a gente, eles eram ruins. (PAULA, 2019, p. 43-44).

O simples fato de adiar uma reunião foi visto como uma grande vitória. Entretanto, a grandeza se expressa pela vitória ter sido contra a autoridade, o que gera a exaltação política. Na relação com o Executivo, a maior vitória e, por consequência, o maior entusiasmo foi em torno do Enem. Por conta das ocupações, ineditamente o exame foi adiado e realizado em duas etapas[88]. Se olharmos para as reivindicações das ocupações – a PEC, a MP e o ESP – a relação com o Enem em nada modifica essa dimensão política. Por outro lado, o simples fato da possibilidade de adiamento e até mesmo não realização do exame, implica em colocar o debate das ocupações em cena na sociedade, o que, na visão deles, já foi uma gigante vitória. Como demonstra os estudantes, e até mesmo pela envergadura nacional do exame, o conflito em torno do Enem foi uma das maiores pressões políticas e psicológicas que viveram, como relatam Laura[89], Larissa e Bruna:

---

[88] Por razões das ocupações, o Enem que é realizado em dois dias, foi realizado, em 2016, por duas vezes. A primeira, nos dias 5 e 6 de novembro nas escolas que não estavam ocupadas e nos dias 3 e 4 de dezembro para os estudantes que fariam a prova em escolas que sofreram ocupações (INSCRITOS..., 2016; TOKARNIA, 2016b).

[89] Laura, na época das ocupações, estava no terceiro ano da E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos. A entrevista foi realizada no dia 29 de outubro de 2016, na própria escola, com duração de 34 minutos. Laura fazia parte do grêmio e compunha a comissão de agitação de sua ocupação. Ela afirmou já ter uma participação política anterior às ocupações, sobretudo, em atividades e movimentos culturais, como o *hip-hop*.

> Eu acho que é pressão. Eles não podem cancelar o Enem, o Brasil todo, ele depende também de um, de uma Universidade pública, a gente precisa, eu mesma, meus pais, [não] têm condição de pagar uma rede de ensino particular e ter um bom futuro, é... pode ser pressão pra gente sair da ocupação, pra gente desistir, e se for acabar com o Enem que acabe, e se for preciso a gente vai lutar contra isso também. Seja outra forma de manifestar, seja indo pra rua, seja ocupar a escola, a gente quer fazer o Enem a gente quer lutar pelos nossos direitos. (LAURA, 2016, p. 47).

> Ele [ministro da educação] quer apertar, né? Ele quer apertar a população, pra população se virar contra o movimento. Porque tipo assim, as escolas que estão ocupadas, igual aqui mesmo na escola que a gente tá vai ser ocupada, tá ocupada e tem o Enem aqui, então ele quer que a comunidade faça uma pressão, as pessoas fazem uma pressão no movimento pra sair das escolas, e a gente não vai sair. Porque o Enem, ele é um grande passo pra, pra PEC não passar, entendeu? Porque eles vão ver que a gente não vai ceder e vai querer mexer. Não é possível! (LARISSA, 2016, p. 28).

> Ah, esse foi, pra mim, foi o pior, foi o terror psicológico pior, porque queriam pintar as ocupações como uma... é... como eu posso dizer... como uma... um impedimento para que o Enem acontecesse, como um impedimento para que os estudantes da escola pública pudessem ter esses momentos finais, pra se preparar. E aí, a gente ficava se sentindo culpado, mas a gente sabia que isso não era a realidade, porque tinha os aulões todo dia. Tinha aulão, aulão de física, aulão de história, só que é isso, fugia da forma tradicional de escola, então, pra sociedade que tava tão enquadrada não servia, né. Mas, com o Enem foi essa tentativa também de: "ai, se vocês continuarem ocupados não vai ter Enem, porque... é... a prova é aplicada nas escolas também". E aí tentavam, sempre mais psicológico e burocrático, no caso do Estado, de colocar uma responsabilidade em cima dos jovens que ia acabar com a vida de milhões de brasileiros que precisavam fazer a prova e não iam conseguir, né. Então, vários momentos, assim... individualmente eu pensava: "nossa, será que a gente vai acabar adiando o Enem, e aí, tá, eu posso não entrar, mas um monte de gente também não vai, e aí... o ato de um grupo, que é nosso direito, vai atingir um monte de outras pessoas". Tinha hora que eu ficava nesse conflito. Mas ao mesmo tempo eu pensava: "eles não vão cancelar, eles vão só adiar, não é possível que eles vão fazer isso, porque é uma coisa muito séria, né. Eles dão um jeito... espaço tem". Eu pensava dessa forma [risos]. (BRUNA, 2019, p. 112).

O relato de Bruna é interessante, pois, novamente, aparece uma resposta à autoridade, conformando uma espécie de ética da ocupação. O conflito interno que ela expressa também demonstra a profundidade da pressão psicológica que estavam submetidos. Ao mesmo tempo, conseguir adiar o Enem colocando as ocupações no centro do debate social, acabou criando um valor simbólico pela vitória a uma autoridade central, no caso o MEC, como indica Vladimir:

> Pra gente foi uma vitória ter conseguido mudar, por conta das discussões que tavam tendo a gente conseguiu desmembrar o Enem em dois. Então, assim, todo mundo ficou: o que que tá acontecendo? Quem tava participando e tava ocupando foi, assim, bastante interessante e desgastante também, porque eles foram, fizeram o Enem e não saíram bem e meio que ficaram assim. Pra depois

> que passou a segunda fase, eu fiz e achei normal né. Mas pra gente, e até hoje eu acredito que, a vitória mais sólida que a gente teve com as ocupações foi adiar o Enem, que não era: "ah... adiou por essas questões". Mas que era um símbolo, um símbolo da... meio que o Ministério da Educação tava jogando pra tentar atingir a gente, mas a gente conseguiu lidar com isso e manter-se firme e, mesmo com o Enem na porta, a gente falou: a gente vai continuar e, diferente do que der ou não, o Enem vai... vai ter que ser feito, porque vai prejudicar muita gente, mas não vai ser feito aqui.
> [Douglas:] A vitória foi nesse sentido de vocês baterem o pé e o Enem foi pra frente?
> [Vladimir:] Isso.
> [Douglas:] Uma vitória contra quem?
> [Vladimir:] Contra o governo. Contra o Ministério da Educação, porque o Ministério da Educação era totalmente contra as ocupações. E a gente tentava dialogar, a gente tentava manter um diálogo com o governo pra tentar trazer propostas, pra tentar fazer com que eles ouvissem a gente. E no momento que a gente pega e contrapõe o maior símbolo da educação e... do Ministério... o maior... o maior... como fala... jogada deles pra tentar, de marketing, pra tentar puxar a sardinha pro lado deles, a gente bate o pé e fala: "não, vocês não vão colocar isso aqui, porque a gente tá aqui ocupando por tal, tal e tal assunto". Então eles iam ter que arrumar uma outra estratégia pra acatar nossa decisão, que era a única forma que a gente conseguiu, talvez que eu entenda, de se consolidar né, de mostrar a força do movimento. (VLADIMIR, 2019, p. 28-29).

Na visão deles, "[...] o Enem teve que ser adiado [...] que isso... [é] muita coisa... isso é genuíno" (IVAN, 2019, p. 153). Esse sentimento também pôde ser visto no Maio de 1968 francês, pois "o fenômeno notável é que a paralisia do poder social se traduziu numa alegria dos indivíduos.". (MORIN, 2018a, p. 30). E essa alegria era visto pela poesia que tomou as ruas. Parafraseando esse processo, podemos dizer que, durante as ocupações, a poesia tomou as escolas. Ainda, essa alegria e entusiasmo da vitória contra a autoridade parecia dar um ânimo ainda maior para os envolvidos, como relata Clara:

> [Douglas:] E como que foi... como vocês se sentiram quando vocês viram que vocês tinham mudado o Enem por conta das ocupações?
> [Clara:] Falou: "nossa, a gente é foda... [risos] puta que pariu, mudamos o Enem".
> [Douglas:] Não é pouca coisa né... se parar pra pensar...
> [Clara:] Né... alguma coisa... repercutiu de algum modo, porque a gente tava lá, e a gente tinha uma preocupação muito grande, porque quando ia surgindo pai lá que era contra tudo mais, a gente ficava assim: "será que eles são contra porque não sabem o porquê a gente tá aqui?", então, de algum modo, a gente queria que isso repercutisse de algum jeito: "tipo uai, se vai ter dois Enem, sei lá de alguma maneira, alguém que tá lá na sua casa não tá sabendo, vai saber que teve, que ocupou a escola e que por isso, e vai querer saber o porquê que esses alunos tão ocupando escola". Então, a gente meio que gostou do Enem ter mudado por causa disso. A gente dava as entrevistas também, na intenção de fazer isso, mas nem sempre funcionava né. (CLARA, 2019, p. 182).

Essa mesma empolgação pôde ser vista em outros confrontos diretos, públicos e

vitoriosos contra a autoridade, dessa vez com a direção da escola. O conflito com o corpo gestor escolar atravessou quase que todas as ocupações. Todavia, os momentos mais emblemáticos foram os confrontos vitoriosos para a conquista e o controle das chaves e dos espaços da escola, sobretudo a cozinha e os alimentos, essenciais para a reprodução da ocupação, conforme expressa a narrativa de Ivan:

> [Douglas:] E como que foi ganhar a dispensa?
> [Ivan:]: Foi ótimo, a galera animou muito assim. Porque: "nossa, uau! Batemos de frente com a direção, né! [risos] Uhuu! E conseguimos, pô! [risos]". Deu um gás na galera de entender: "opa, pera aí. Nós tamo, né... A gente tá, né... vamo ter autonomia disso aqui então, vamo pegar e segurar as rédeas". Dali pra frente, deu um gás a mais, e começa a ver que não tá sozinho, que tem mais gente ali entendendo e apoiando, enfim, é bem um pequeno momento de transformação assim, né. Não é duradouro, mas daquele momento que ele começa até onde que ele termina, ele tem um papel essencial, pelo menos é o que eu acho. Acho que cada um ali que participou daquele processo, cada um ali pegou alguma coisa, pelo menos acredito que nenhum deve ter votado no Bolsonaro, né [risos]. Mas enfim... (IVAN, 2019, p. 126).

Assim como a luta pela dispensa, a disputa pelas chaves da escola foi um dos momentos bastante marcantes para os estudantes, aparecendo em diversas entrevistas, conforme Larissa e Bruna:

> Não assim, a gente até ficou surpreso. Porque a gente pensou assim: "nossa a gente vai ter que chegar lá, será que a gente vai ter que pular muro, será que a gente vai ter que tomar a chave?", a gente chegou e o portão tava aberto, aí primeiro, o diretor não quis ceder as chaves, que se... ele tava querendo assim, que a gente ocupasse a escola, mas que acontecesse aula normal. Não é assim que acontece uma ocupação. Aí foi conversando, conversando, até que ele cedeu, que ele viu que não ia ter jeito mais, aí ele cedeu. Aí ele começou a liberar as chaves, liberar os portões, pra liberar a chave da cantina ele pediu pra manter a organização, entendeu? Foi, no começo foi meio assim, mas agora ele viu que não tem jeito aí... ele abriu mão. (LARISSA, 2016, p. 29).

> Com a direção... ah, foi... ela queria passar uma imagem que era harmoniosa, mas ao mesmo tempo, ela não queria dar a chave. Ela não queria dar a chave da escola, dos acessos da escola, não queria dar a chave da dispensa, com alimento, demorou, ela queria controlar, tipo: "eu vou abrir, aí pega". Então, ela queria ser aberta, mas as ações dela, da direção... eu falo dela, porque é a diretora, né, o vice-diretor foi mais omisso. Ele foi mais, tipo... tentou dissuadir a gente com o diálogo, mas depois sumiu, tipo: "tá, então ocupou, fica aí". Mas ele tava contra. E aí, a diretora ficou mais centrada nesse papel. Ela queria ser harmoniosa, mas a prática era exatamente contrária. Então a gente meio que agiu de acordo com o que ela tava dando. A gente era educado, mas sempre firmes no que que era nosso propósito também. Então, vou dizer que era uma relação, como que eu posso dizer... ai, qual que é a palavra de uma coisa que é e não é? Tipo uma hipocrisia, mas não é. (BRUNA, 2019, p. 110).

O conflito com a direção também não foi uma exclusividade de Uberlândia, sendo

narrada em diversos locais (BORGES, 2018, p. 84; CAMPOS *et al.*, 2016; CASTRO; TAVARES, 2020, p. 14). Há, ainda, o relato denúncia de Groppo *et al.* (2019), de chegar ao ponto de agressão física por parte da direção, assim como várias formas que os secundaristas foram violados nos direitos e garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). No entanto, ainda chama a atenção, a forma como, muitas vezes, era vista a reação violenta da direção, como expressa a narrativa de Vitória, refletindo sobre atos autoritários da diretora após ser questionada se ela estava agindo contra a ocupação:

> Eu acho que sim, mas não só pra isso, porque ela tá com medo de perder a autoridade nessa escola depois que a ocupação acabar, é uma frase que saiu da boca dela, então acho que a questão dela maior não é exatamente passar informação, mas o medo de perder a autoridade aqui dentro. (VITÓRIA, 2016, p. 141).

Apesar disso, houve raras exceções em que a direção apoiou as ocupações – também encontrada em outros lugares, como demonstram Oliveira *et al.* (2020), analisando as experiências no Rio de Janeiro. Tivemos relatos de apoio de professores tanto no início da ocupação, como na sua manutenção, como demonstra o trecho da narrativa de Vladimir:

> [...] Tanto que no decorrer da ocupação, o corpo de diretores participava, dos vice-diretores, participavam das assembleias, participavam com a gente, a gente deixava bastante coletivo e democrático pra que eles ficassem mais tranquilos. Só que no momento que o judiciário pressionava, esse corpo de vice-diretores ficava, assim, muito preocupados com o que poderia acontecer com eles e, de certa forma, também com a gente, mas mais com eles que podiam sair prejudicados. A gente tinha esse... essa relação que era muito positiva, mas também que quando o judiciário apertava, poderia meio que responsabilizar eles, eles ficavam mais acuados e tentavam botar pressão na gente. (VLADIMIR, 2019, p. 16).

Nesse sentido, assim como os exemplos de Hoggart (1973, p. 87-88) sobre os médicos e os párocos e a dificuldade da relação que assumem entre o *nós* e o *eles*, o confronto à autoridade na escola não assumia uma relação tão direta. Alguns casos, os estudantes viam os diretores como trabalhadores da educação, ainda que representantes do poder do Estado. Dessa forma, a relação de confronto ou de reconhecimento da direção, assim como dos demais funcionários, estava muito mais vinculada com a relação que esses estabeleciam com as ocupações que, pelo fato, de serem representantes da autoridade estatal. Da mesma forma, isso poderia ocorrer com os estudantes, uma vez que passavam a ser rechaçados caso houvesse alguma ligação com o *eles*, como demonstra a curiosa situação que ocorreu na E. E. Teotônio Vilela de uma estudante convidada a se retirar dos espaços de decisão da ocupação por compactuar com a direção, conforme relata Ivan:

Essa pessoa, ela tava meio com complô com a diretoria. Teve um dia que foi a imprensa lá. A gente já tava começando a se organizar de tal... começando a fazer as lavaçãozinha de roupa suja[90], mas tava fazendo durante o dia ali... pra ver o que resolvia... pra dar direção, pra gente conseguir ter mais organização, essa era a... era num sábado ainda? É... era num sábado... pá... pá... e tava... eu acho que... na hora que virou a semana, foi ali pra uma quarta-feira, a imprensa foi lá... eu acho que era o SBT, a Record, aquele povo lá... não sei era o SBT ou a Record, foi alguma dessas duas aí. Foi lá, querendo uma entrevista com algum representante da escola... né tinha ido lá pela primeira vez. Eles queriam que eu falasse, eu me neguei. Eu falei: "não, eu acho que não tinha que falar nada com esse povo não. Sabe que essa galera tá falando? Falando que a gente tá fazendo sexo, surubaiada na escola [risos], tá falando que nós tamo usando drogas pra caralho aqui na escola, pondo fogo nos trem... tá ligado. Não temo que dar voz pra esse povo não". Então os meninos também falaram assim: "verdade!". Tiraram lá, na lavaçãozinha de roupa suja, que ninguém ia falar. Nisso, essa guria, ela não participou, porque ela não tinha dormido lá. Como ela tinha um diálogo mais próximo com a direção da escola né... quando a emissora chegou lá, a direção indicou ela pra falar. "Que que a direção tinha que indicar quem, pra falar?" "Opa, pera aí, você tá com a direção ou você tá na ocupação?". Ah, pra que... nossa... meu Deus do céu.

[Douglas:] Virou pauta da lavação [risos]...

[Ivan:]: Nosssaaa.... que que foi isso [risos]... que que foi isso. A galera no nervo [risos], no nervo... "quem que..."... pá, e aquele trem... meu Deus do céu. "Vamos resolver. Vamos resolver". E a galera: "não sei o que que tem"... e a guria lá... escutando... que tava todo mundo lá. Não tem ninguém falando de você se você não tá lá. Se a pessoa não tá lá, o problema com ela não era comentado, era a regra. Era outra regrinha também, a pessoa tinha que estar presente. Se o BO [boletim de ocorrência] é com ela, se aconteceu alguma divergência com ela, ela tem que tá presente. Que que você faz, você expõe o que aconteceu, quem tava envolvido na situação, vocês que tavam envolvido entram num consenso... e a galera expõe mais opinião pra entrar num consenso mais amplo, entendeu. Era assim que fazia. Isso não foi uma coisa proposta não, foi com o decorrer do tempo assim. É... aí... tipo... chegou num consenso e falou: "olha, se você for continuar tendo esse vínculo que você tá tendo com o pessoal da direção, ninguém tá confortável com você aqui... eu não vou confiar em você". E ali tinha que ter confiança, todo mundo tava entendendo isso. Tinha que confiar em todo mundo ali... até no carinha de direita. Entendeu... e aí... aí chegaram: "você não pode mais, tipo... você pode frequentar a escola... quem somos nós pra te barrar de entrar aqui dentro... mas... você está sendo desconvidada [risos] a não participar mais da comissão organizadora, e não estar aqui durante a noite, nas próximas reuniões de tomadas de decisão."

[Douglas:] E ela, achou de boa?

[Ivan:]: Não, ela... ela deu a ideia lá: "que não sei que que tem, que não sei que que tem... você... é... vocês... só porque eu dei entrevista e não sei o que...", enfim. Ela falou, entrou no processo de votação... só ela votou contra...

[Douglas:] [risos]... não tem nem o que falar né...

[Ivan:]: Ela pegou os trens dela e foi embora. Foi isso... mas foi engraçado.

---

[90] "Lavação de roupa suja" era o nome que os estudantes da ocupação da E. E. Teotônio Vilela deram para as assembleias diárias avaliativas, de forma que: "[...] a ideia da lavação de roupa suja é você lavar roupa e ela tá limpa, no outro dia ela seca, você põe ela de novo né, essa era a metaforazinha... você lava a roupa, depois que você lavou a roupa ela tá o que? 'Limpa!'. Então, foi embora, você põe a roupa de novo e continua..." (IVAN, 2019, p. 144).

(IVAN, 2019, p. 155-156).

A mesma relação foi vista com os professores. Aqueles que estabeleciam uma relação de diálogo com os estudantes não eram vistos como uma autoridade em conflito. Por outro lado, mesmo entre os apoiadores, ao tentar exercer uma autoridade frente aos rumos da ocupação, era, da mesma maneira, confrontado. A relação de apoio dos trabalhadores da escola pode ser vista nos relatos de Vladimir e Melina:

> No José Ignácio eu vejo que de forma muito positiva, porque eles tavam apoiando o movimento, mas tinham, claro, aqueles professores, aqueles funcionários que não eram a favor. Mas a gente teve participação de funcionários que iam lá pra poder fazer comida pra gente, eles ajudaram bastante. Os professores iam dar aulões, eles chegavam e conversavam com a gente, davam conselhos, mas sempre deixando a gente tomar partido ali... totalmente independente das nossas ideias, então foi bastante amistosa. Mas em outras escolas foi bastante conflituosa, porque tinha professor que era contra e tentava deslegitimar, tinha diretor que era contra e tentava boicotar as ocupações, tentava implodir, meio que espalhando pra comunidade que aquilo era... era... tinha gente usando drogas, então... em cada escola teve um papel diferente nesse papel do corpo de funcionários, mas na nossa foi bastante positivo. (VLADIMIR, 2019, p. 14).

> Alguns [professores] apoiavam é... apoiavam ativamente, iam lá, ajudavam, faziam coisas e se movimentavam. Teve outros que... é... foram até poucos né, que se voltavam contra e movimentavam pessoas para serem contra também. E era justamente um professor que o pessoal admirava né, um professor que dava aula pro terceiro ano... também deu aula pra mim, mas... E tinha... tinha... é... sempre tem um meio termo assim, mas que ao mesmo tempo ficava lá no... eu lembro até do diretor, do vice-diretor, eu acho, falar assim: "ah, vocês podem ocupar..." e ele super irritado, achei que ele ia ser super contra: "ah, vocês podem ocupar o que vocês quiserem, eu super apoio, vai, faz isso...". Tiveram... teve todo o tipo de pessoa, todo o tipo de pessoa que você imaginar, assim. (MELINA, 2019, p. 85).

Por outro lado, em outras ocupações, a relação com professores e funcionários foi mais turbulenta, como relatam Carla e Juliana, ambas da mesma escola:

> A minha [relação com o diretor] foi turbulenta né [risos]. Porque, nossa, o diretor da escola nunca aparecia lá né. A gente... muitas pessoas conheceram o diretor da escola durante a ocupação na escola. Eu conheci ele no meu segundo ano na escola e ele falava que... ele vivia indo lá, então a gente discutia muito essas questões com ele, por ele mentir na cara de pau né, pra gente. E a direção da escola era contra, assim, o supervisor, o diretor, alguns professores também eram contra o nosso movimento, inclusive nem comiam da nossa comida, e às vezes comiam e ainda falavam mal [risos]. Então, foi um pouquinho turbulenta assim, porque, a gente... acho que não deveria[91], mas

[91] Esse trecho é interessante, pois Carla afirma que não deviam confrontar a autoridade pela relação de idade, conforme explica: "Ah, porque assim... eu sempre fui uma pessoa de falar: 'Senhor', 'Senhora', 'obrigado', 'com licença', essas coisas. Então, eu acho que, com os mais velhos, eu fico achando que eu sempre tenho que abaixar a cabeça assim, mesmo que eu esteja certa, eu acho que eu tenho que... guardar meu rabinho debaixo das pernas e

> a gente batia de frente com eles pra continuar o movimento. [...]
> [Douglas:] E tinha professores que apoiavam? [...]
> [Carla:] Minoria... minoria, minoria mesmo. Eles apoiavam, mas eles não... por exemplo, eles apoiavam assim, eles falavam que tava a favor do movimento, os que tavam, mas eles não se propunham a fazer palestras, aulas a respeito do que a gente propunha pra eles, era uma coisa, bem tipo assim, eu tô a favor, mas ninguém pode saber que eu tô a favor não [...]
> [Douglas:] Assim é fácil né. E quanto aos funcionários da escola?
> [Carla:] Nossa. Era [?] [risos], era [?]. Porque eles não tavam fazendo nada, a gente lavava a escola, a gente fazia comida, a gente fazia tudo na escola. E eu não sei se é porque eles achavam que eles iam ficar desempregados, que a gente tava fazendo tudo, que eu lembro da maioria reclamar, que a gente tava ocupando o lugar deles, que, tipo assim, eles queriam mandar na cozinha, mas a gente tava lá, a gente ia fazer comida, o movimento era nosso. (CARLA, 2020, p. 252-253).

> [Douglas:] E como que você acha que foram vistos pelos funcionários da escola?
> [Juliana:] Olha, os funcionários não gostavam que a gente tivesse ali. Eles não gostavam que a gente fizesse o trabalho deles [risos]. E é sério, porque a gente limpava, enfim, e eles ficavam ali muito sem fazer nada, sabe. Eles iam pra lá, mas a gente fazia o trabalho deles, então eles não gostavam. Alguns funcionários ajudaram a gente com colchões e cobertores, só que eles falavam muito mal da gente. [risos]. Alguns ajudaram, só que de um modo geral eles não foram muito receptivos e eles acharam ruim a gente ocupar a escola. Eles ficaram com medo de perder o emprego deles também. Não sei, mas rolou essa conversa, enfim.
> [Douglas:] E com os professores?
> [Juliana:] [risos]. A mesma coisa. Alguns apoiaram a gente, é... do início ao fim. Outros apoiaram no início e depois já não acharam que era legal continuar apoiando. É... um ajudou doando colchonetes, ele comprou mesmo. Outro ajudou com transporte de algumas coisas, de outros... de casa pra escola. E alguns não apoiaram, outros ficaram completamente isentos, não falaram nada. Uma professora foi lá pra falar mal da gente, comer... tomar café com a gente e falar mal da gente na nossa cara, arrgh [risos]... e foi isso. (JULIANA, 2019, p. 69).

Podemos compreender que o conflito com os trabalhadores da escola não se dava simplesmente por uma autoridade, mas pela autoridade que representa a hierarquia do saber. Dessa forma, podemos considerar o ataque à escola tradicional, de forma que, conforme Castro e Tavares (2020, p. 8): "Um dos aspectos mais reafirmado refere-se ao desconforto com o modelo de transmissão de conhecimento norteado por uma relação hierárquica entre professores e alunos.". Essa dimensão também pôde ser vista no Maio de 1968 francês, conforme ressalta Sartre: "Ao contrário do que se quer acreditar, os estudantes não se opõem a que se ensinem

---

ir embora." (CARLA, 2020, p. 252). Esse trecho reforça a ideia de Willis (1991, p. 207), que a ideologia promove um *ele* em *nós*. Esse processo também é visto por Castoriadis, ao entender que o capitalismo consegue criar permanentemente uma adesão, por um processo de fabricação social dos indivíduos, de forma que uma das suas dimensões essenciais consiste na "[...] instilação nas pessoas, desde a mais tenra infância, de uma relação à autoridade, de um certo tipo de relação a um certo tipo de autoridade." (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981, p. 16).

algo; o que exigem é simplesmente o direito de discutir o que lhes ensinam, de verificar se tem um conteúdo, de ter certeza que não estão perdendo seu tempo." (SARTRE, (1968, p. 30, tradução nossa[92]).

Nesse ínterim, o confronto à autoridade extrapolou o próprio ambiente escolar, atingindo, também a vizinhança da escola. Houve relações de apoio e conflitos com diversos setores sociais, inclusive, foi comum relatos de ameaças noturnas com bombas e pedras. Em escolas de bairros mais periféricos, o confronto ainda chegou em organizações como tráfico[93], igrejas e associações de bairro, conforme relata Juliana:

> A gente comprou briga só por tá ocupando a escola com o... gente, qual é o nome daquela pessoa que... que... ah, é como se fosse um líder do bairro, sabe?
> [Douglas:] Presidente da associação de bairro?
> [Juliana:] Deve ser isso. Deve ser isso [risos]. E ele ficou muito puto porque [risos] a gente tava ocupando a escola, no bairro DELE [entonação]... e aí... ele queria ir lá tirar satisfação com a gente. Num primeiro momento a gente não queria recebê-lo dentro da escola e aí a gente mudou de ideia e pensou: "mas pera aí, vamos mostrar como as coisas estão acontecendo aqui". Porque quando a gente não mostra, isso abre espaço pra inúmeras interpretações, inúmeras... ah... abre espaço pras pessoas imaginarem o que elas quiserem é... principalmente coisas ruins. Porque olha: "tem um monte de adolescentes dentro de uma escola é... dormindo lá, aí... fazendo de tudo lá dentro"... tá claro que vai ter esse tipo de... de... conversa, de que a gente tá fazendo algo errado, enfim. Abrimos a escola pra ele, recebemos, mostramos as atividades que estavam acontecendo no dia, mostramos nosso cronograma e... ele foi resistente quanto a isso, não serviu pra nada, ele continuou pegando no nosso pé. Ele fez algumas reuniões com alguns pais de alunos, não muita gente, menos de dez pessoas... um dos nossos... um dos meninos que tava participando, acho que o [nome suprimido], ele falou que ele passou em frente ao lugar onde eles fizeram essa reunião e tinha pouquíssima gente [risos]... não era nem dez pessoas, talvez meia dúzia, enfim... querendo acabar com a ocupação do Neuza Rezende [risos]... Nossa... a gente sofreu muito, porque a gente deixou a secretaria funcionando, a gente achou importante deixar a secretaria funcionando. Hoje eu faria diferente, eu não deixaria ninguém entrar lá na secretaria, não deixaria professor, diretor, ninguém... é... porque eles interferiram negativamente no nosso... no trabalho que a gente tava fazendo... iam pais de alunos perguntar se teriam atividades acontecendo ali e as secretárias simplesmente falavam que não: "ah, eles só estão dormindo aqui e é só isso, não tem mais nada". E a gente deixava sempre nosso cronograma na secretaria, então ligava alguém, chegava alguém e a secretária fazia esse

[92] "Contrariamente a lo que se quiere hacer creer, los estudiantes no se oponen a que se les enseñe algo; lo que exigen es simplemente el derecho de discutir lo que se les enseña, de verificar si tiene un contenido, de asegurarse de que no se les está haciendo perder el tiempo.".

[93] Na ocupação da E. E. Neuza Rezende, houve uma situação em que os estudantes se depararam com a necessidade de dialogar com o tráfico de drogas organizado no bairro. Eles estavam com receio em arrumar algum conflito com os traficantes pelo fato de a ocupação poder chamar a atenção da polícia. Assim, decidiram conversar com os traficantes e explicar os motivos das ocupações. Nesse processo, descobriram uma ocupante que era sobrinha do principal traficante do bairro, a qual entrou em contato com o tio e, inclusive, falou das ameaças e assédios que estavam ocorrendo durante as noites, como pedras lançadas à escola. Curiosamente, esses ataques cessaram após esse contato. Tivemos a oportunidade de registrar essa ocasião em diário de campo, uma vez que ela é mencionada uma única vez nas entrevistas e, ainda, de forma indireta. Cf. Vinicius (2016, p. 104).

> desserviço de falar que não tá acontecendo nada aqui, "eles tão só fazendo baderna mesmo". Então, hoje eu faria diferente. (JULIANA, 2019, p. 57-58).

> [Douglas:] E como que era essa recepção do bairro?
> [Juliana:] Ruim, em alguns pontos [risos]. Um pastor morava de frente pra igreja e ele era super contra as ocupações. E tem o... aquele cara que eu falei... eu acho ele chama... o apelido ele é [nome suprimido], o.... líder ali do... do que eu falei lá traz?
> [Douglas:] Da Associação de Bairro?
> [Juliana:] Isso, da Associação de Bairro. Ele era contra, mas eu não senti tanta pressão do bairro não, apesar de tudo, apesar de ter essas pessoas contra. (JULIANA, 2019, p. 69).

Outra dimensão atacada foi a da autoridade familiar. Não em termos de relações individualizadas, ainda que por vezes tenham existido. O ataque em questão se deu contra a autoridade social da instituição família[94], que também é atravessada por relações de classe. Tais relações foram explicitadas pela disputa em torno dos pais, que envolviam o MPE, Conselho Tutelar e diretores; situação em que todos tiveram que se posicionar. Essa disputa em torno das ocupações com os familiares pode ser vista nas narrativas de Augusto[95] e Paula:

> Assim, a minha mãe nunca apoiou o fato de eu querer fazer Sociais, nem no meu curso sabe? Ela fala que eu vou ter uma perspectiva de vida miserável demais. Então... assim, já imagina que, qual que é o pensamento dela em relação à ocupação...[...] só que a minha mãe ela não é o tipo de pessoa... ela não aguenta, ela não aguenta discutir, ela evita o máximo cair em discussão comigo, porque ela estressa e... então é meio que indiferente pra ela eu tá aqui então... (AUGUSTO, 2016, p. 66).

> Então... a relação da idade é um problema, porque não era levado a sério, sabe. Eu lembro da minha irmã, tipo, ela não é uma pessoa que é engajada politicamente, então, ela falava assim: "nossa, você para com essa palhaçada", sabe. Tipo, pros adultos, aquilo ali era uma palhaçada, não era... porque aquilo ali era uma bolha também, né. As pessoas que entendiam de política estavam engajadas na política do nosso lado, olhavam pra aquilo e compreendiam que era um movimento de resistência, que era... que tinha um propósito e tudo mais. Mas as pessoas de fora, olhavam pra... pros jovens de quinze... dezessete anos dentro da escola, por isso que a gente era taxado de vagabundo né, falava

[94] O Artigo 4º do ECA define: "*É dever da família*, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [da criança e do adolescente] referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária." (BRASIL, 1990, grifo nosso).

[95] Augusto, na época das ocupações, estava no segundo ano da E. E. de Uberlândia. A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2016, em conjunto com a Melina, na própria escola e com duração de 48 minutos. Augusto tinha uma relação política conflituosa com a família. Ele chegou a estudar o Ensino Fundamental todo em escola estatal e, após um tempo morando em Contagem – MG, trabalhando em uma empresa de contabilidade de um tio, retornou para Uberlândia indo estudar em uma escola particular. Por não conseguir se adaptar, voltou à escola do Estado, estudando o restante do Ensino Médio no Museu. Apesar de ser bastante tímido e com um perfil mais teórico, Augusto foi uma das pessoas tidas como liderança na ocupação do Museu, sendo mencionado em diversas entrevistas. Não conseguimos manter novamente o contato com o Augusto e tivemos um relato (BRUNA, 2019, p. 119) que ele chegou a repetir o segundo ano em 2016, como resultado de uma perseguição da direção pós ocupações.

> que a gente fazia coisa errada, que não sei o que. Mas... tipo assim... era um descrédito mesmo que a gente tinha. [pausa]. Mas o meu pai super apoiou... nossa... ele levava bolacha pra todo mundo, ele era incrível. (PAULA, 2019, p. 45).

O relato de Paula não é isolado, de forma que, no Brasil inteiro, os ocupantes sofreram esse assédio moral por conta da idade e da condição de adolescentes estudantes. Nesse sentido, era uma pressão permanentemente utilizada por diversos atores sociais, tanto indivíduos, quanto de organizações. Essa aparente necessidade de tutela, inclusive intelectual e moral, dos adolescentes foi utilizado como forma de deslegitimar e desmoralizar o processo de ocupações[96]. Como exemplo, durante as ocupações de São Paulo, foi vazado, pelos Jornalistas Livres, um áudio de uma reunião do chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo com os superintendentes escolares. Após afirmar que estavam em uma guerra e que não iriam ceder em nada, o chefe de gabinete disse que era necessário traçar estratégias para "desqualificar o movimento", que perpassavam desde a afirmar que os estudantes estavam sendo manipulados por grupos políticos à vandalismo nas escolas, e continuou:

> A polícia teve uma coisa positiva, que eles conseguiram... É... é... nesta visita de ontem, em três escolas eles conseguiram fotografar carro dentro, puxaram o documento do carro e o documento do carro é da Apeoesp [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo] [dirigentes de ensino exclamam: 'Nossa!']. Então já vai agora pra PGE [Procuradoria Geral do Estado] e vamos entrar com ação. Porque é isso: a gente tem que, de um lado, desqualificar o movimento. O movimento é político, é partidário, é pra, pra... pra criar, pra desviar o foco.... (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 208-209).

Esse processo de desmoralização foi bastante intenso em Uberlândia, sobretudo pela judicialização efetuada pelo MPE e, posteriormente, pelo juizado da Vara da Infância e da Juventude. Nesse sentido, Sérgio Paulo Morais (2018, p. 191), analisando a Ação Civil Pública elaborada pelo MPE denunciando os ativistas, considera que, para o promotor, "[...] os ocupantes foram infantilizados [um forte modo de desqualificação], tomados por crianças e jovens manipulados por sindicatos, associações, 'desocupados' e outras pessoas'.". Nesse sentido, continua o autor:

---

[96] Um registro interessante em nosso caderno de campo consiste na visão tutelada inclusive de militantes de organizações de esquerda. Na ocasião registrada, após uma apresentação da ocupação da E. E. Prof. Juvenília dos Santos Ferreira para os militantes da União da Juventude Comunista (UJC), realizada pelos próprios ocupantes, estávamos em uma conversa informal em que os estudantes contavam situações divertidas sobre as ocupações. Nesse momento, apareceram dois estudantes do nono ano da E. E. Prof. Leônidas de Castro Serra (escola de Ensino Fundamental) pedindo ajuda para os ocupantes da Juvenília para ocuparem sua escola. A reação imediata do conjunto da sala e verbalizada por um dos militantes da UJC foi: "mas seus pais vão deixar vocês dormirem na escola?". Após uma resposta firme dos estudantes do Ensino Fundamental, um grupo de ocupantes da Juvenília foi conversar com eles orientando o processo de ocupação, que ocorreu nos dias seguintes.

> Como apresentado, nas entrevistas se manifestaram visões completamente distintas sobre a necessidade de se tutelar, por meio de entidades da sociedade civil, a juventude para protegê-la "do mal" – seja contra a doutrinação sexualista ou comunista. Nessa esteira, os que defendem que os alunos sejam desprovidos de pensamentos, posições políticas, leituras de mundo etc. – com cabeças à disposição de "feituras" – negam a produção de consciência a partir das condições de vida e experiências sociais. (MORAIS, 2018, p. 195-196).

Em todos esses aspectos de resposta da autoridade ao confronto estabelecido pelas ocupações, a desmoralização e a deslegitimação são elementos comuns, que perpassam pela classificação, entre outras, como baderna, vandalismo e invasão, no primeiro caso. Já no segundo, por sua vez, a deslegitimação se dá pela desqualificação intelectual pela idade e condição tutelada de adolescentes, que se expressava tanto nas afirmações que eles eram manipulados quanto no questionamento sobre a capacidade de eles gerirem uma escola – ambos, levado ao extremo, manifestam uma concepção dos adolescentes como seres passíveis perante a realidade social, incapazes de uma concepção e leitura de mundo. E o interessante foi que em todas as situações de desmoralização e deslegitimação, a resposta foi sempre a prática concreta de manter a escola funcionando e com atividades, sempre permeado por uma ética da ocupação.

3.3 A ética das ocupações

Estamos chamando de ética da ocupação um processo de resposta prática, geralmente a um ataque moral, sempre em um princípio de manter a escola funcionando e organizada[97]. Essa dimensão analítica é inspirada na ética do trabalho identificada por Portelli (2010b, p. 182) na história de vida de Peppoloni, que consiste em "sempre ter razão frente ao patrão". Essa aproximação se dá, sobretudo, em ser coerente frente à autoridade, uma vez que manter a escola organizada e funcionando com atividades era uma forma de ter razão frente aos ataques da direção, de pais, do MPE, da mídia e outros, mostrando que não estavam atoa ou fazendo algazarras.

Por sua vez, como já indicado, esses ataques sofridos, em sua maioria, revestiam-se de

[97] Essa ética é encontrada em outras formas de ocupação para além da escola, como ocupações de terras rurais e urbanas. Nas primeiras, é possível encontrá-la em uma das canções elaboradas no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que diz: "Só, só sai, só sai reforma agrária / Com a aliança camponesa operária. / Nossa primeira tarefa é ocupar / Toda terra improdutiva / Nós queremos trabalhar / Nossa segunda tarefa é resistir / Entrar bem organizado / Enfrentar pra não sair / Nossa terceira tarefa é produzir / No trabalho coletivo / Colher muito e repartir" (SÓ SAI..., [*s. d.*]), p. 179). Nas segundas, é possível encontrar essa dimensão no processo de organizar a área ocupada, como um futuro bairro, aos moldes estabelecidos pelo poder municipal, de forma que a organização popular "[...] adiantava-se em instituir tais moldes ao contratar junto às famílias o serviço para a divisão da área em lotes normalizados de acordo com o plano municipal de ocupação do solo em áreas urbanas." (DE SORDI *et al.*, 2018, p. 211).

duas dimensões, a desmoralização e a deslegitimação. O primeiro, foi muito comum na história em momentos de levantes das classes subalternas, podendo ser identificado, por exemplo na Comuna de Paris de 1871. Ali, os trabalhadores comunardos tiveram que lidar com ataques caluniosos das elites refugiadas em Versalhes. Nesse sentido, após denunciar as censuras e calúnias de Thiers[98], envolvendo mentiras sobre ataques e inexistentes assassinatos de prisioneiros, Marx ironiza a reação da velha elite francesa contra a Comuna:

> Em cada um de seus sangrentos triunfos sobre os abnegados paladinos de uma nova e melhor sociedade, essa abominável civilização, baseada na escravização do trabalho, afoga os gemidos de suas vítimas em uma gritaria selvagem de calúnias reverberadas por um eco mundial. A serena Paris operária da Comuna é subitamente transformada em pandemônio pelos cães de caça da "ordem". E o que prova essa tremenda mudança para a mente burguesa de todos os países? Ora, prova que a Comuna conspirou contra a civilização! O povo de Paris morre entusiasticamente pela Comuna em quantidade não igualada por nenhuma batalha conhecida da história. O que isso prova? Ora, prova que a Comuna não era o governo próprio do povo, mas a usurpação do poder por um punhado de criminosos! As mulheres de Paris dão alegremente as suas vidas nas barricadas e no campo de fuzilamento. O que isso prova? Ora, prova que o demônio da Comuna as converteu em Mageras e Hécatas! A moderação da Comuna durante os dois meses de seu governo indisputado só se iguala ao heroísmo de sua defesa. O que isso prova? Ora, prova que por vários meses a Comuna escondeu cuidadosamente sob uma máscara de moderação e humanidade a sede de sangue de seus instintos demoníacos, para desvelá-los no momento de sua agonia! (MARX, 2011c, p. 74).

Resguardada as proporções, podemos ver esse processo de desmoralização de movimentos sociais na conhecida afirmação de Arnaldo Jabor, em comentário sobre os protestos de Junho de 2013 no Brasil, feito no *Jornal da Globo*. Na ocasião, o comentarista afirmou que os manifestantes não tinham motivo para manifestar, uma vez que eram oriundos de classe média e não precisavam dos vinte centavos que reivindicavam. Por outro lado, a resposta dos manifestantes veio com a também conhecida síntese: "não é só pelos vinte centavos!". Pela repercussão, e representatividade desse comentário da imprensa comercial, vale a pena a transcrição do trecho:

---

[98] Conforme biografias existentes na edição de *A guerra civil na França*, Marie Joseph Louis Adolphe Thiers (1797-1877), foi um "[...] político e historiador francês, orleanista; ministro de 1832-1834, primeiro-ministro em 1836-1840; em 1848, deputado da Assembleia Nacional Constituinte; em 1871, chefe do poder Executivo; de 1871-1873, presidente da Terceira República" (MARX, 2011c, p. 250). Quanto ao juízo de Marx desse personagem, encontramos: "Thiers, esse gnomo monstruoso, encantou a burguesia francesa por quase meio século por ser a expressão intelectual mais acabada de sua própria corrupção de classe. Antes de se tornar um estadista, ele já havia dado provas de seus poderes mentirosos como historiador. A crônica de sua vida pública é o relatório dos infortúnios da França.". E mais adiante: "[...] Nunca em sua longa carreira política, foi responsável por sequer uma medida – por mínima que fosse – com alguma utilidade prática. Thiers só era coerente em sua avidez por riqueza e no ódio aos homens que a produzem." (MARX, 2011c, p. 38-42).

> Mas afinal, o que provoca um ódio tão violento contra a cidade? Só vimos isso quando a organização criminosa de São Paulo queimou dezenas de ônibus. Não pode ser por causa de vinte centavos. A grande maioria de manifestantes são filhos de classe média, e isso é visível. Ali não havia pobres que precisassem daqueles vinténs não. Os mais pobres ali eram os policiais apedrejados, ameaçados com coquetéis molotovs que ganham muito mal. No fundo, tudo é uma imensa ignorância política, é burrice misturada a um rancor sem rumo. Há, talvez, a influência da luta da Turquia, justa e importante contra o islamismo fanático. Mas aqui, se vingam de quê? Justamente, a causa deve ser a ausência de causas. Isso! Ninguém sabe mais por que lutar, em um país paralisado por uma disputa eleitoral para daqui um ano e meio. [...] Esses caras vivem no passado de uma ilusão. Eles são a caricatura violenta da caricatura de um socialismo dos anos 50, que a velha esquerda ainda defende aqui. Realmente, esses revoltosos de classe média não valem nem vinte centavos. (JABOR, 2013a, transcrição nossa).

O curioso desse fato foi o seu desdobramento cinco dias depois. Após o insucesso na desmoralização do movimento e o espalhamento dos protestos em todo Brasil, o mesmo comentarista, no mesmo espaço, fez uma autocrítica e passou a elogiar as reivindicações dos jovens, passando a disputar seus rumos, pautando, inclusive, a reivindicação, pelo movimento, contra a PEC 37/2011[99], que inicialmente não estava colocada nas manifestações. Após várias críticas à república e ao Estado brasileiro e a elogios à democracia e aos manifestantes, concluiu o comentarista: "Se tudo correr bem, estamos vivendo um momento histórico lindo e novo. Os jovens terão nos dados uma lição. Democracia já temos, agora temos que formar uma república." (JABOR, 2013b, transcrição nossa).

No que diz respeito às escolas, por sua vez, esse processo de desmoralização foi visto desde os processos de ocupação ocorridos no Chile. Da mesma forma que pudemos ver no Brasil, uma das respostas das autoridades adveio da tática de desmoralização, em que: "A mobilização dos 'pinguins' foi manipulada politicamente e não conseguiu impor suas principais reivindicações."[100], que "[...] a escola parou e os alunos faziam plantão para zelar pelo patrimônio. Mas depois de dois dias tudo mudou. Havia desordem, bebidas e drogas"[101]. Portanto, nessa visão, o movimento de ocupações "[...] foi uma minoria de alunos que invadiu a escola e tentou paralisar as atividades. [...] Houve depredação e prejuízo quanto ao recebimento da subvenção oficial"[102] (ZIBAS, 2018, p. 213-214).

Esse processo de desmoralização foi visto, também, nas ocupações de escolas no Brasil,

---

[99] A PEC 37, proposta em 2011 e rejeitada pela Câmara em 2013, propunha retirar o poder de investigação criminal de alguns órgãos, entre eles o Ministério Público, sendo exclusividade das polícias federal e civis (CÂMARA..., 2013; RODRIGUES, 2013).

[100] Trecho de entrevista cedida por Marcela Gajardo, diretora do Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe.

[101] Entrevista cedida por um diretor de um liceu municipal.

[102] Entrevista cedida por um dirigente de uma escola católica.

em que, para além do já citado caso do chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, há relatos de distintas situações. Nesse sentido, ressalta Sueli Aparecida Martins, dialogando com as formulações de Juarez Dayrel, sobre as ocupações no Paraná:

> De parte da comunidade escolar vieram ataques de que se tratava de um movimento baderneiro, irresponsável, de que os estudantes estavam sendo manipulados, que depredavam as escolas e que estariam prejudicando os que queriam estudar. Tais ataques, reforçados na imprensa, revelam o predomínio de uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, que tende a considerá-los na perspectiva "da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança" (DAYRELL, 2007, p. 1117) e não como sujeitos com capacidade de agir politicamente e intervir socialmente. (MARTINS, 2018, p. 161).

Ainda, nessa dimensão da desmoralização dos movimentos, temos, como uma outra face desse processo, uma tentativa de invisibilidade e silenciamento, como uma "negação da assunção desses novos sujeitos políticos" (GROPPO *et al.*, 2019, p. 67), o que parece ser uma particularidade de reação contra movimentos juvenis e estudantis. Para Castro e Tavares (2020, p. 15), a posição de invisibilidade, não autoridade e desqualificação das ocupações é uma expressão de um conflito geracional[103], atravessado por fundamentos ideológicos como "falta de maturidade, falta de experiência, vulnerabilidade à manipulação e assim por diante.". Tanto a dimensão da desmoralização, quanto a da deslegitimação estiveram muito presentes nas entrevistas de 2016, como relatam Vinicius, Alice e Larissa:

> [Denise:] Entendi, aqui agora vocês já tão sofrendo algum tipo de perseguição?
> [Vinicius:] Tamos, porque... é o momento inteiro a pessoa falando: "não faz isso", "vai dar errado", "vocês não têm idade", "não vou receber ordem de criança", "vocês não sabem porque vocês estão aqui"...
> [Denise:] Hum, desmoralizando vocês mesmo...
> [Vinicius:] Isso. Tanto o pessoal de fora... no começo é bem difícil, no primeiro dia, tem a questão do povo tentar entrar, invasão... tudo isso influencia muito, mas a gente conseguiu conversar, viram que não ia prejudicar, porque... infelizmente nosso bairro é muito perigoso, conseguimos conversar com eles, e eles falou, não tudo bem e tal![104]. Mas mesmo assim tem aquele medo, a gente tá apoiando, mas não tá apoiando, que realmente, aí fica essa dúvida. (VINICIUS, 2016, p. 104).

> [Alice:] No início rolou aquele negócio de comissão e não sei o que, mas aí foi acabando as pessoas entendeu?! Aí a gente tá tipo "ah, quem tiver faz"', mas tá rolando a colaboração de todo mundo, eu acho interessante isso porque todo mundo tá participando! Tipo manda "vai fazer aquilo ali!, "ok, vou.." "fala com um pai", "ok". Acho que o maior problema é falar com pai e

[103] A nosso ver, esse conflito é mais profundo, pois, além das dimensões geracionais, perpassam, também, por relações de classe. Em outra oportunidade, fizemos uma discussão sobre as diferentes concepções de juventude, envolvendo relações geracionais e de classe. Cf. Fávero (2017. p. 20-37).

[104] O trecho: "infelizmente nosso bairro é muito perigoso, conseguimos conversar com eles, e eles falou, não tudo bem e tal!" consiste na menção indireta ao episódio relatado acima com o tráfico no bairro.

> conversar com as pessoas pra explicar, porque às vezes a gente fica com receio. Porque a gente fica com receio, mas...
> [Denise:] Receio do quê?
> [Alice:] Estar alguma coisa errada, entendeu? Porque... porque eles subestimam muito a gente pela idade, sempre! Chegou uma moça aqui antes de ontem e falou na minha cara que [risos] que... concordava que tinha ditadura militar! E eu fiquei assim: "mas, mas você tem noção?!... das coisas que aconteciam?" e ela "eu tenho sim! É isso que tinha que acontecer isso não foi desse jeito que vocês falam não!" aí eu fiquei tipo "aaa! ok. Eu respeito sua opinião, mas... não é assim que a gente aprende, eu tenho um monte de livros que explicam que foi horrível! (ALICE, 2016, p. 6-7).

> [Larissa:] Não, é isso mesmo sabe, a questão é que a gente queria que o pessoal visse que não é uma brincadeira sabe? Que todo mundo fala assim "ai, os vagabundos, os vândalos que tão atrapalhando, que não querem saber de nada", e não é assim sabe? A maioria das pessoas que criticam não vêm na ocupação entendeu? O lema, tipo assim, o logo de toda a ocupação é assim: "você fala, mas você não conhece a ocupação? Você não entrou? Você não vê que é um trabalho conjunto de todos sabe?" "Todos, todos!"...
> [Denise:] De onde você acha que as pessoas tiram essas opiniões assim?
> [Larissa:] Assim, elas tiram essas opiniões da comunidade, sabe. Em pensar que o adolescente é aquele tipo de pessoa que não tem direito de manifestar em nada, que ele é muito imaturo, que ele é muito criança e não é assim. Não é assim, sabe. Às vezes, em algumas atitudes, a gente pode ser imaturo e em outras não, entendeu? É a questão da gente saber o quanto essa PEC vai prejudicar, é... a MP, a Escola Sem Partido, a gente sabe, muitas vezes falam que a gente não sabe o motivo, mas sabemos sim, a gente sabe o motivo, mas aí a gente é marginalizado, parecendo que a gente tá fazendo uma coisa errada e a gente não tá. É... igual, eu tava conversando com meu pai e ele disse "minha filha você sabe qual a diferença de ocupação e invasão? Invasão é quando você invade uma coisa que não é sua, ocupar, você ocupa uma coisa que é sua" então a escola é uma coisa que a gente vai continuar ocupando sim, a gente vai resistir e a gente vai até o final. (LARISSA, 2016, p. 38).

É esse lema das ocupações mencionado por Larissa que estamos chamando de uma ética[105], que se manifestava sempre nas respostas práticas concretas e o convite para conhecê-las. Pudemos ver essa ética, também, em outros lugares, como relata um estudante entrevistado por Castro e Tavares (2020, p. 12): "Acho que a melhor resposta que a gente pode dar é organização. Se eles falam mentiras, calúnias, a gente se organiza mais ainda pra mostrar que não é assim.". Da mesma forma, em Uberlândia, os estudantes manifestaram a mesma resposta, como expressa Tiago (2016, p. 163): "Nós organizamos aqui, porque uma ocupação sem organização pra mim é arruaça. A gente organizou por comissão, comissão da segurança, cozinha, limpeza e comunicação". Além de bastante presente em 2016, essa ética ainda foi

[105] Essa resposta moral à reação da autoridade, por vezes, pode assumir até mesmo uma dimensão simbólica da própria existência do movimento. Nesse sentido, discorre Portelli (2006b, p. 116) sobre a dimensão moral que assumiu a resistência italiana contra o fascismo e o nazismo na II Guerra Mundial, uma vez que: "[...] a importância dos membros da Resistência é mais moral que militar. O Eixo teria perdido a guerra mesmo sem sua intervenção. Mas é por causa da existência dos *partisans* que os italianos podem afirmar terem sido atores e não simples objetos de sua própria libertação.".

marcante na memória, como relatam Larissa, Bruna, Daniela e Paula:

> Assim. É. A gente... porque assim, igual assim, a gente ocupou e a responsabilidade da escola tá nas nossas mãos, então a gente tem que manter a escola limpa, a gente tem que não deixar acontecer nada, porque o patrimônio a gente tem que responder por isso. [...] Então, é, muitos falam que a gente não ia ter peito pra ocupar, porque vazou que ia ter a ocupação aqui. Muitos falaram que a gente não ia conseguir, que a gente não era aluno pra isso, que era só galerinha do oba oba, estamos aí há uma semana e dois dias já... (LARISSA, 2016, p. 34).

> [Daniela:] [...] Então, vamos melhor separar, organizar, do que, se não... não... porque se não tiver separado né, se não for centralizado, aí realmente vira bagunça né, porque aí fica cada um deslocado, não sabe o que faz, não sabe como pode ajudar. Aí, pra não se ter aquelas pessoas que deslegitimavam, que tiravam a nossa legitimidade da ocupação, aí a gente deixou bem organizado.
> [...]
> [Douglas:] E funcionaram essas comissões?
> [Daniela:] Funcionava... funcionava muito bem. Assim... é... tinha divergências, lógico, mas... a maioria por questões pessoais de alunos lá dentro, nunca um grupo brigou com outro, não... foi desde o começo, a galera, quando a gente começou a ocupar foi, é... "vai ser o mais pacífico possível dentro da escola, então não pode haver briga aqui dentro da escola, porque se haver, aí lá fora vai dar motivo pra galera meter o pau em cima da gente, então vamos manter a ordem aqui dentro". Então, as únicas, é... conflitos, por assim dizer que tinha, era com a galera que era contra, que estava do lado de fora e que queria entrar. Por isso que a gente tinha o controle, de quem entrava e quem saía da escola, porque, tanto por questão de segurança, tanto manter o estado físico e psicológico de quem tava lá dentro. Já basta a mídia bombardear a gente e agora professores e alunos quererem entrar na escola pra desocupar e... então, era bem pacífico, dentro, entre os grupos, entre essas comissões todas, eram bem pacíficos, bem tranquilos. Se tivesse, por exemplo, no grupo que era da limpeza, era: "ah, por que você não limpou tal lugar? Tal hora?" Então, mas... só nesses quesitos, nos outros eram bem tranquilos. (DANIELA, 2019, p. 193).

> [...] O tempo ele era organizado pra que essas atividades acontecessem e a escola não ficasse parada, nunca! Porque a gente não aceitava esse enviesamento de vagabundo que vinha da sociedade, sabe. A gente precisava de estar ali com coisa nova o tempo todo, então era assim. (PAULA, 2019, p. 45).

Apesar de não nomeada, essa ética foi praticamente unânime nas entrevistas, sempre aparecendo como resposta prática com palestras, oficinas, aulões, atividades lúdicas, entre outras. Aliado a isso, sempre vinha o convite para conhecer as ocupações. Nesse sentido, houve uma situação em que o Conselho Tutelar, a pedido do MPE, passou a visitar as escolas para "[...] observar se existe o direito de ir e vir entre os alunos, as condições de higiene nas instituições, se existe uso de drogas e resguardar a dignidade dos estudantes.". E a resposta dos estudantes foi abrir as escolas recebendo o Conselho Tutelar, que, após as visitas, relatou uma conselheira chegando à conclusão que "[...] está dentro do interesse deles: não está tendo

bagunça, estão dividindo os trabalhos, a escola está sendo lavada por eles. Olhei onde estão dormindo e está dividido entre homens e mulheres" (ESCOLAS..., 2016).

Uma questão que nos chamou a atenção sobre o ponto que assumia o processo de desmoralização, era que as pessoas que iam conhecer a ocupação, principalmente os pais, estavam, por vezes, mais interessadas em como esses jovens dormiam na escola do que as atividades e a organização da ocupação em si. Nesse sentido, relata, meio incomodada, Juliana:

> [Douglas:] E como era a reação dos pais quando eles chegavam na escola?
> [Juliana:] Ah, eles ficavam desconfiados. E... todos eles queriam ver o lugar onde a gente dormia [risos]. Então... passava... a gente queria mostrar as atividades, queria mostrar o que a gente tava fazendo, mas eles queriam muito ver onde a gente tava dormindo e como que era [risos]. E aí também... era um tour né, então eu levava os pais ali nas duas salas que a gente estava dormindo e explicava pra eles a divisão que: "olha, nessa sala aqui, a gente tem os colchões, tem as barracas, a gente tem a chave e aqui ficam só as meninas pra gente dormir. Nessa outra sala aqui, tem colchão, tem barraca, tem a chave e ficam os meninos". Porque a gente achou importante, nesse primeiro momento... não no primeiro momento, mas a gente seguiu assim, a gente achou importante fazer essa divisão pra não gerar qualquer tipo de problema. Hoje eu acho que... eu acho desnecessário também. Mas A GENTE QUERIA MUITO EVITAR [aumentando o tom] qualquer tipo de problema, porque as pessoas... é isso, o pessoal do bairro, todo mundo que via de fora, os adultos, achavam que era bagunçado. Então a gente tinha essa necessidade de provar que não era e que a gente tava, enfim... que não tava ali fazendo bagunça. (JULIANA, 2019, p. 62).

Ao mesmo tempo em que havia esse esforço de convidar as pessoas para conhecerem as ocupações, sobretudo os pais contrários, havia, também e, por outro lado, a queixa dos estudantes sobre a não disposição dos familiares para irem sequer conhecer o movimento. Foi comum experiências de os estudantes fazerem reuniões com os familiares e pouquíssimos aparecerem. Nessa direção, relata Lucas[106]:

> [Denise:] E como tá sendo pra você lidar com o pessoal que fala que vocês tão aqui, que vocês tão atrapalhando o Enem e tal?
> [Lucas:] Eu nem troco ideia, eu já chamo o povo lá de baixo lá, outras pessoas do conselho lá, que vai lá falar com eles. Porque chega pai aí direto aí, entendeu? Fica falando "ah, vocês tão atrapalhando, que não sei o quê", aí eu mesmo já viro e já falo assim "isso aqui é pro seu filho também, entendeu? Que estuda aqui". O cara veio com grosseria pra mim eu viro as costas e

[106] Lucas, na época das ocupações, estava no primeiro ano da E. E. Jerônimo Arantes. A entrevista foi realizada no dia 2 de novembro de 2016, na própria escola, com duração de 24 minutos. Lucas participou ativamente da ocupação, estando, em um primeiro momento na comissão de segurança. Devido ao seu comprometimento com a ocupação, foi convidado a compor o conselho, espaço de tomada de decisão a partir de representantes das comissões. Como já indicado na apresentação de Alice, o fato da ocupação do Jerônimo ter sido pequena, mais para o final as comissões deixaram de existir ficando somente o conselho. Lucas, antes das ocupações, só tinha participado de uma manifestação política contra o aumento da passagem em 2011. A reivindicação contra o aumento da passagem é praticamente anual em Uberlândia, acompanhando o reajuste da tarifa de transporte público, geralmente no início do ano.

> chamo outra pessoa pra conversar. Porque igual, a gente fez uma reunião aqui na escola aqui, os pais reclamam a vida inteira desde quando a gente fez a ocupação, a gente fez a reunião e não veio, nem um apareceu, que reclama! Que eles reclamam lá de fora, mas na hora de reclamar, muita gente não reclama entendeu? Isso aí eu acho sacanagem, eles vêm cá no dia aqui pra atrapalhar, pra vir reclamar, não! Mais fácil eles vir no dia da reunião e falar o que eles têm pra falar, não é não? (LUCAS, 2016, p. 22).

Todavia, foi muito comum, por outro lado, as pessoas irem conhecer as ocupações e que acabaram mudando de opinião, passando, mesmo que a não concordar, pelo menos a respeitar o direito à manifestação. Geralmente, essa mudança de opinião vinha quando as pessoas compreendiam que, de fato, os estudantes estavam comprometidos com a luta que estavam promovendo e, acima de tudo, com o zelo e o funcionamento da escola. E essa mudança de opinião reforçava ainda mais a ética da ocupação e a disposição do convite a visitas e de manter a escola sempre aberta, conforme expressam os relatos de Melina, Maiara e Ivan:

> [...] E aí, a gente ia lá, eu e o Augusto, na maioria das vezes, recebia essa pessoa, conversava com ela, mostrava tudo que tava acontecendo, mostrava o [?] que a gente tinha feito, mostrava as aulas que estavam rolando, a oficina no outro lado, comida, convidava pra almoçar... essas coisas... fazer o povo se integrar ali também, sabe. Porque quando se trata de algo que é desconhecido né, como tipo... é muito difícil pensar numa escola sendo liderada por estudantes né, é muito difícil, tipo: "caramba, essa criança... essa galera não consegue nem ficar calada numa sala de aula, como que eles vão conseguir ocupar uma escola e fazer tudo isso girar?". Conseguimos, viu... muito bem [risos]. E foi bom desmistificar isso né, eu acho que mostrou que a gente é forte né, que temos responsabilidades também, que temos pensamento crítico. E foi super importante. (MELINA, 2019, p. 83).

> [Denise:] E..., como que é a posição do, como que a sua família vê a sua participação aqui na ocupação? Eles te apoiam?
> [Maiara:] Bom, de primeiro eles não apoiaram porque eles não conheciam o porquê do nosso movimento, mas a partir das palestras que a gente passou a apresentar aqui na escola, eles passaram a entender e hoje tá de boa, eles compreendem o porquê de todos nós estarmos aqui.
> [Denise:] Como que foi esse processo assim, deles entenderem? Você teve que conversar com eles? Convencer eles, eles vieram aqui?
> [Maiara:] De primeiro eu tive que, explicar o porquê eu estava vindo e depois eles vieram participar de uma apresentação que a gente teve aqui aí eles passaram a compreender, o porquê que a gente tá aqui. (MAIARA, 2016, p. 52).

> [Ivan:]: É... nesse diálogo com a comunidade... porque qual que foi a proposta, "vamos dialogar?", não basta a gente só ficar aqui dentro né, não resolve só aqui, porque... "eu preciso falar com meu pai e com minha mãe né", porque... porque... o pai e a mãe tá tendo conflito com isso né, deixar seu filho de menor dormir na escola... mas eles mesmos viram, porque alguns passaram lá, e os que passaram lá, foram lá e nunca mais voltaram, o pai e a mãe, de tanto que confiaram naquilo lá. Falava assim: "não, tá melhor que...", enfim [risos]...
> [Douglas:] Tá melhor que em casa né [risos]...

> [Ivan:]: Não... é, tá... que isso [risos]. Mas foi bem interessante, foi bem interessante, principalmente essa parte do diálogo assim [...]
> [Douglas:] E teve familiares que eram contrários à ocupação, que chegaram a ir lá?
> [Ivan:]: Sim... não contrário. Não entendia.
> [Douglas:] Ia lá pra ver o que tava rolando?
> [Ivan:]: Isso. Como que é você chegar na sua casa, você estudante do Ensino Médio, chegar pro seu pai, ou pra sua mãe, e falar: "mãe, a partir de hoje...
> [Douglas:] Eu tô indo dormir na escola [risos]...
> [Ivan:]: Não só de você participar do espaço, mas: "a partir de hoje, não vai ter aula na escola", "por quê?", "os estudantes ocuparam a escola", boom: "que que é isso?". Ou, como assim? Como isso é possível? Os estudantes, como assim? É uma anarquia. Uai, você tem que ir lá saber o que tá acontecendo né. Por isso que a ideia... que foi uma coisa, eu acho, que amenizou muito isso, foi... antes de sair, os meninos já tinham passado na sala antes, antes de ocupar, no dia de ocupar. Um dia antes eles já tinham passado nas salas pra já deixar avisado. Depois no outro dia só passaram pra reforçar, entendeu. E todo mundo que ia lá, a gente dispunha tipo um materialzinho do que que era, conseguimos... um materialzinho do que que era é... falava: "oh, você pode trazer seu pai e sua mãe aqui, se eles quiserem virem nos ajudar a participar, tá aberto", entendeu.
> [Douglas:] E vocês fizeram reuniões com os pais?
> [Ivan:]: Sim, sim... rolou alguns pais... é... trocamos ideia. Isso ainda tava presente nos primeiros dias, assim. Os pais chegavam lá, aquela conturbação, gente querendo entrar, gente querendo sair, a porta fechada... e aquela loucura toda. Alguns pais chegavam lá muito eufóricos... uns até com um teor mais agressivo: "vocês não podem fazer isso, isso é um absurdo, que não sei o que que tem...". Um desses, ainda deixou... a filha pôde ficar, que ela quis ficar. Ele chegou lá ameaç... chegaram até a ameaçar o professor, falava assim: "se acontecer alguma coisa nisso tudo com a minha filha eu vou direto em você, que não sei o que que tem, não sei o que que tem...", enfim. Mas ele ainda aceitou ela participar. Óbvio que alguns passavam lá... teve uns lá que foi bêbado pra escola... [risos]... mas tinha que ver o que o filho tava fazendo, tirou um domingo...
> [Douglas:] O pai foi bêbado? [risos]
> [Ivan:]: É... tirou um domingo lá, foi lá com a mãe, com os irmãozinhos, tudo... o cara foi lá meio chapado, não entendia muito bem [risos]... mas pra ele... não fedia nem cheirava, ele viu que não tava acontecendo nada que ele supostamente não podia julgar como errado né... (IVAN, 2019, p. 139-140).

Mesmo a resposta dos estudantes serem sempre a mesma – organização e atividades práticas, além do convite para conhecer a ocupação –, seus destinatários nem sempre eram os mesmos. Dependendo do momento, e apesar da maioria das vezes serem dirigidas à direção escolar, os estudantes almejavam atingir familiares e alunos contrários, assim como a mídia e instituições do Estado, chegando, até mesmo, a virar uma questão de honra, conforme os relatos de Carla, Ivan e Bruna:

> [Douglas:] E como que foi quando vocês perceberam que vocês, tipo, decidiam tudo na escola?
> [Carla:] Ah, eu acho que nos primeiros dias a gente percebeu que a gente tava... nossa, a gente tinha que ser responsável, porque realmente nós estávamos

tomando conta da escola e a gente, meio, que tinha que dar satisfação assim, pro professor, pro professor não, pro diretor. Tipo assim, a gente tava querendo mostrar pra ele que a gente dava conta e que a gente não tava fazendo nada de errado, que a gente tava seguindo uma rotina, tava fazendo tudo direitinho... é isso. (CARLA, 2020, p. 258).

[Ivan:] [...] Mas, por exemplo, a escola, todo dia seis hora da manhã, tava com o portão aberto. Sete e meia tinha o café. Todo dia. [...] Todo dia... porque a direção né, chegava, falava: "ah, não sei o que que tem... é...", a direção ia funcionar, o processo burocrático deles interno, não ia ter aula, não ia ter nenhum funcionamento referente é... referente a ter aula, esse tipo de coisa, mas a direção ia funcionar. Tipo assim, as papeladas que eles têm que ficar resolvendo lá, de... eles iam funcionar. Só que eles falaram que a gente não ia conseguir garantir o portão pra eles aberto todo dia às sete e meia, que é o horário da aula. Isso foi numa assembleia dos professores, com estudantes e a direção. Lá na hora da assembleia, os estudantes né, nós, falamos: "todos os dias o portão vai estar aberto às seis"...
[Douglas:] Aí tiveram que bancar...
[Ivan:]: Teve que bancar... e bancou. No dia do Enem realmente a gente abriu sete horas. É porque a galera tava morta [risos]. Mas não ia ter prova lá. [...] Mas todo dia seis horas da manhã tava aberto. Todo dia meio dia e meio...
[Douglas:] Até no domingo?
[Ivan:]: Até no domingo.
[Douglas:] Que isso...
Ivan:]: Até no domingo... todo dia... todo mundo que pegou sua função...
[Douglas:] Vocês tinham atividade no domingo também?
[Ivan:]: Tinha.
Douglas:] Que loucura. Muitas escolas...
[Ivan:]: Chegou... chegou... a partir acho... do... segundo domingo de atividade, nós falamos: "gente, eu acho que não rola". Não rola... ia gente... ia... realmente a gente conseguiu mobilizar a escola, sempre ia estudante, mas não tinha perna... é... desgasta. Aí que que eles resolveram tirar: "não, então nós temos que fazer alguma coisa no domingo... então nós vamos lavar a escola" [risos].
[Douglas:] É... acabava que a maioria das escolas era assim, no domingo é: "vamos lavar a escola, organizar as coisas"...
[Ivan:]: É... [risos] a gente começou a lavar a escola, lavar escola, ficar tomando banho de mangueira lá... tirar um lazer também, entendeu. Mas todo dia desenvolvia atividade né... tinha os horários e seguiam. Podia ter atraso, mas o almoço era todo dia, tinha almoço. Foi uma coisa que também foi tirado na lavação de roupa suja: "oh, do primeiro dia até o último tem almoço, porque todo mundo aqui entende que tem pessoas que vem na escola às vezes por causa da refeição". E isso foi uma coisa já colocada assim. Não foi eu que cheguei lá e falei, enquanto... não... isso foi uma coisa que tiraram... que todo mundo tinha essa ciência... isso é uma coisa interessante ressaltar, todo mundo tinha essa ciência. Muitos ali não, mas todo mundo que tava lá, acho que um dois falava assim: "sério? Nossa...", mas ali a maioria, por ser de periferia, tinha essa noção, entendeu. Então, todo dia, café da manhã, almoço e café da tarde. A janta era pra quem tava na ocupação. E todo dia conseguimos garantir. Isso era uma coisa bastante interessante, assim. Eu falo que teve esse processo de transformação é... eu acho que também... é uma coisa com senso de responsabilidade sobre aquilo né. É... você entender que... você tem pessoas, você tem colegas seu de escola, que vão na escola, às vezes, muito mais interessado no lanche... não interessado, mas é uma coisa que faz não faltar, é, às vezes, a comida, que se tem ali todo dia, é uma coisa assim que, fala assim:

> "opa, vamo começar tentar a ver quão importante, o tanto que tá sendo importante esse pequeno momento de transformação". (IVAN, 2019, p. 143-144).

> [Ao narrar sobre a disputa pelas chaves da escola]
> E foi aos poucos, porque a direção... acho que a direção tava indo... tentando enganar a gente. Tipo assim: "se a gente deixar só o térreo, aí eles ficam no térreo e isso não vai durar muito, a gente vai conseguir fazer eles desocuparem", seja com ameaça, porque era o Enem, tinha o Enem, a gente tava no terceiro, não todo mundo, mas tinha gente do terceiro. Então, eu acho que eles tavam tentando vencer a gente pelo cansaço. Mas não conseguiu, então chegou uma hora que teve que dar as chaves. Até pra gente ter o controle né. Agora eu não sei que argumento o pessoal usou, mas certamente foi: "a gente ocupou, vocês não tão respeitando esse... essa realidade que é a ocupação". Aí a direção foi e falou: "então ocupou? Então vocês querem ficar responsáveis?". E aí é sempre isso: "vocês estão responsáveis pela escola, por um prédio que é do Estado. Vocês querem mesmo essa responsabilidade? Então tá". E aí deram as chaves. Acho que eles pensaram que a gente não tinha noção da grandiosidade do movimento. Mas a gente tinha noção. (BRUNA, 2019, p. 107).

Portanto, "[...] a seriedade e a organização foram desde o início valores importantes para o movimento. Era necessário estabelecer imagem positiva das ocupações, em contraposição à ideia de invasão e vandalismo" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 129). Nesse sentido, podemos identificar essa ética das ocupações como uma forma de reprodução social de valores dos processos de organização e luta da classe trabalhadora, imbricada em sua cultura em unidade com a experiência, relação elucidada por E. P. Thompson (1981, p. 189-190):

> [...] Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral.
> Isto significa, exatamente, *não* propor que "a moral" seja alguma "região autônoma" da escolha e vontade humanas, que surge independentemente do processo histórico [...] Pelo contrário, significa dizer que toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada "necessidade" há um afeto, ou "vontade", a caminho de se transformar num "dever" (e vice-versa); que toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerva de valores. (THOMPSON, 1981, p. 189-190, grifo do autor).

Nessa relação entre valores, o autor, em outra ocasião, identifica uma "ética da classe operária" (THOMPSON, 2012a, p. 398-399), como uma espécie de código moral que atravessava distintas relações, como sanções a fura-greves, testas de ferros dos patrões ou pessoas que eram pouco solidárias. Nesse sentido, havia uma autoconsciência coletiva "[...] associada a teorias, instituições, normas disciplinares e valores comunitários correspondentes",

que, por sua vez, "é o que realmente distingue a classe operária do século XIX da plebe do século XVIII".

Dessa forma, Thompson identifica com um dos elementos unitários e constituintes dessa ética, que está no âmago da formação cultural da classe trabalhadora, a solidariedade. Em *A Formação da Classe Operária Inglesa*, o autor demonstra o surgimento de sindicatos a partir de distintas sociedades de trabalhadores. Entre elas, encontravam-se as sociedades beneficentes e de auxílio mútuos, responsáveis por garantir algumas dimenssões material e culturalmente esssenciais, como arrecadações de dinheiro para os momentos de desemprego, para realizar os velórios, entre outros. Dessa forma:

> As sociedades de auxílio mútuo, por existirem em muitas comunidades diferentes, representaram uma influência cultural unificada. Apesar de sua lentidão na formação de federações, por motivos financeiros e legais, contribuíram para a criação de federações sindicais regionais e nacionais. Suas concepções sobre o "homem social" também estimularam o crescimento da consciência de classe operária. Sua linguagem fundiu os princípios da caridade cristã e as imagens de "fraternidade" latentes na tradição metodista (ou morávia) com os conceitos sociais do socialismo owenista. Muitas das primeiras sociedades owenistas introduziram seus regulamentos com um versículo de Isaías (XLI, 6): "Cada um auxiliará o seu próximo, e dirá a seu irmão: Esforça-te." Durante a década de 1830, circulava uma infinidade de hinos e canções de sociedades de auxílio mútuo ou de sindicatos, elaborados sobre este tema. [...] As sociedades de auxílio mútuo não "provêm" de uma ideia: tanto as ideias quanto as instituições surgem em respostas a certas experiências comuns. Contudo, a distinção é importante. Na estrutura celular rudimentar das sociedades de auxílio mútuo, com seu caráter eminentemente prático, podemos observar diversos traços que se reproduziram em organizações mais sofisticadas e complexas, como os sindicatos, os clubes Hampden, as uniões políticas e as lojas maçônicas cartistas. Ao mesmo tempo, essas sociedades podem ser consideradas como a cristalização de um caráter de reciprocidade fortemente difundido nos "densos" e "concretos" pormenores das relações pessoais dos trabalhadores, tanto em suas casas quanto no trabalho. (THOMPSON, 2012a, p. 396-398).

Assim, podemos ver a solidariedade como uma dimensão constituinte da formação cultural da classe trabalhadora a partir de duas perspectivas indissociáveis – como expressão das experiências em comum, em um sentido de comunidade, e dos processos de luta social e política. No primeiro caso, Hoggart (1973, p. 96-98) identifica a solidariedade como um valor constituinte do *nós*, de forma que: "Os membros do proletariado têm a noção muito nítida de que são membros de um grupo, e da necessidade de assumir uma atitude de cooperação, amizade e boa-vizinhnça em relação aos outros membros desse grupo.". Ainda, para o autor, esse tipo de solidariedade é diferente e muito mais profundo que a camaradagem existente no sindicalismo, consituindo em um "calor humano que a vida de grupo proporciona".

Em mesmo sentido, Raymond Williams, analisando a greve geral de 1926 a partir do vilarejo que viveu sua infância e que vive sua família, identifica a solidariedade como expressão das experiências compartilhadas de trabalho e exploração, colocando a solidariedade como uma ética de um grupo instituído. Para o autor:

> Pense apenas, para começar, em nossa virtude tradicional de solidariedade. Ela começa – e como poderíamos esperar que fosse de outro modo? – de maneira puramente local, mesmo física. É a ética de um grupo que já foi decisivamente instituído, é verdade que, muitas vezes, graças à ação inicial dos outros – os empregadores capitalistas que ofereceram trabalho e atraíram homens para esses vales, por exemplo –, mas daí, na experiência imediata do trabalho compartilhado, na experiência em desenvolvimento de uma comunidade, nos laços crescentes de família e de parentesco, está um grupo que já tem o potencial de solidariedade fisicamente incorporado. Não é subestimar a longa luta que ainda deverá ocorrer: a organização, a tomada de consciência, a dura experiência de se recuperar dos desapontamentos e das traições, o aprendizado, igualmente duro, da disciplina coletiva, quando for necessária, por vezes, uma ação contra os fura-greves, essa ação especialmente difícil contra membros do próprio grupo. E também há variações, obviamente, entre lugares e tipos de trabalho, escritas por toda parte na história do movimento sindical: a relativa facilidade ou a dificuldade de organizar e manter a organização. Por essas linhas, com uma necessária desuniformidade e variação, o movimento trabalhista se constrói. (WILLIAMS, 2015, p. 156-157).

Ainda, o autor apresenta a relação da solidariedade com a dimensão política, como, novamente, a expressão de um movimento cultural – mas dessa vez de conflito e oposição. Nesse mesmo sentido, podemos ver a caracterização da natureza da Associação Internacional dos Trabalhadores feita por Marx (2011c, p. 217), não como uma organização que dita as regras aos demais movimentos operários nacionais, mas como manifestação de "[...] sua solidariedade e [que] presta ajuda dentro dos limites designados por suas próprias leis.". Nesse sentido político da solidariedade, continua Williams[107]:

> [...] E, então, pense no que é proposto, quando outros homens, em outras situações, talvez recentemente egressos da sua própria luta, feridos e exauridos, ou talvez em calmaria temporária, são chamados, incitados à solidariedade, desta vez com um sentido diferente: não pelo local de trabalho ou pela conexão física, mas em essência, por uma ideia, uma ideia que talvez contradiga seus interesses materiais imediatos e locais; uma ideia de classe, de solidariedade de classe, e isso frequentemente – como, de forma notável, em 1926 – em contradição com a ideia de uma lealdade maior, na qual fomos

[107] A dimensão da solidariedade para Williams é central na formação da classe trabalhadora, sendo uma própria invenção histórica da mesma. Nesse sentido, elucida Maria Elisa Cevasco (2003, p. 51-52): "[...] Assim, já em *Culture And Society* ele estabelece como grandes realizações da alta tradição da classe trabalhadora os sindicatos, os partidos políticos e a luta pelo socialismo. São preceitos que alteram todo um modo de vida: enquanto o da sociedade vigente é o individualismo aquisitivo, o modo de vida expresso nessas instituições é baseado no princípio da solidariedade. Segundo esse princípio, o desenvolvimento e o progresso não são individuais, mas comum".

> todos educados: à chamada nação, ao interesse nacional e, exprimindo isso, às formalidades significativas do contrato e da lei. (WILLIAMS, 2015, p. 158).

Ambas as dimensões da solidariedade, constituinte da classe[108], foram encontradas nas ocupações de escolas pelo Brasil. Em São Paulo, por exemplo, houve uma ação conduzida pelo Comando das Escolas Ocupadas consistindo em um grande boicote ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Essa ação foi apoiada por escolas que não estavam ocupadas e que também realizaram o boicote em solidariedade às ocupações (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 175-179)[109].

Em Uberlândia, a relação de solidariedade pode ser identificada em distintas direções, tanto no sentido de comunidade, quanto no político, sendo elas: i) na solidariedade dentro da própria ocupação entre os ocupantes, como dividir os trabalhos e se ajudarem entre as comissões; ii) na relação entre as escolas compartilhando os materiais doados e organizando as atividades disponibilizadas pelos diversos sujeitos; iii) na solidariedade pela repressão sofrida e coletivamente compartilhada; iv) na solidariedade dos trabalhadores da escola que, até mesmo a direção, mesmo que contra politicamente (como representantes do Estado), demonstravam gestos e situações solidárias; v) na solidariedade do bairro em que a escola estava inserida e; vi) na rede de apoio, que foi toda estruturada e organizada por organizações de classe, mas endossada por diversos sujeitos que se identificavam com aquele processo e se dispunham a contribuir com as ocupações de distintas maneiras.

A primeira dimensão, talvez mais próxima da relação solidária de comunidade, se manifestou a partir da contribuição das comissões entre si, de forma que uma acabava ajudando as outras. Havia uma situação bastante interessante, em que, geralmente, a comissão de segurança fazia rondas noturnas de vigia, de forma que, os estudantes que estavam com essa atribuição podiam dormir para além do horário estipulado, uma vez que exerciam uma atividade bastante desgastante. O relato de Clara ajuda a elucidar os distintos aspectos da solidariedade no interior da ocupação:

> [Clara:] Foi bom, só que é... em certa medida, tinha algumas coisas assim que tinha uns que eram meio folgados... [risos]... mas a gente ia tirando de letra assim, porque os que eram... no começo, tinha aquele embate assim: "ah, você

[108] Cabe ressaltar que a solidariedade não é constituinte apenas da classe trabalhadora, mas das classes como um todo. Nessa direção, Marx demonstra como as diferentes frações da burguesia na França deixa de lado suas desavenças para se unir contra o proletariado que se destaca como um partido autônomo (MARX, 2012a, p. 44). Do mesmo modo, é possível ver essa unificação solidária da burguesia contra a Comuna de Paris, em que a França derrotada e humilhada se une à Alemanha para deter o governo dos trabalhadores (MARX, 2011c).

[109] Uma leitura interessante sobre a solidariedade na luta política pode ser encontrada em Dutschke (2018, p. 80-81), que a compreende, assim como a greve, como uma forma de ação direta e também possibilita uma tomada de consciência pelos trabalhadores de seus interesses em comum.

> tá folgando, não sei o quê...", mas aí depois com o tempo, a gente percebia que tinha alguns que era melhor pra fazer outra coisa, do que participar, sei lá, de coisa que era mais pesada, vamos dizer, no sentido de limpeza e tal. Mas, tinha uma coisa muito boa também, porque ao mesmo tempo que tinha a comissão da limpeza, pra fazer a limpeza, ou pra fazer o almoço e tal, a gente saía das comissões que a gente fazia parte e ia pra outra pra ajudar, entendeu. Que a gente se viu na necessidade de ajudar, não tinha como a gente ficar assim. E tinha outros que eram explorados também. Tinha um menino que a responsabilidade dele era fazer o café... e ele tinha que acordar cinco horas da manhã pra fazer o café. A gente ficava com dó dele, coitado, porque... e aí, a gente acordava ele, porque ele era o único da escola inteira que fazia café bom, e aí a gente acordava ele... ele faltava chorar de tristeza [risos].
> [Douglas:] Mas vocês deixavam ele dormir depois né?
> [Clara:] É, aí ele podia dormir. Tinha um pessoal que ficava acordado a noite inteira, e depois como que eles dormiam? Dormir de dia, com aquela bagunçaiada na escola [risos]... (CLARA, 2019, p. 175).

Já a relação solidária entre as escolas assumiam a dimensão de doações e compartilhamento dos materiais recebidos, assim como das ofertas de voluntários para oficinas, palestras e aulões. Outra forma, que foi bastante significativa nas entrevistas, consistiu na ajuda metodológica, organizativa e motivacional entre as escolas, de forma que as oscupações que conseguiam se estruturar na autogestão ia contribuir com a organização das outras ainda em processo de consolidação, como relatam Melina e Juliana:

> [...] Eu acho que a gente foi mais ou menos a terceira escola a ocupar mesmo. A primeira foi o... era uma que tinha ali do lado, e isso foi muito bom, porque a gente podia ir lá sempre e era fácil de dar apoio e receber apoio. A gente sempre trocava muitas coisas e tínhamos conversas muito boas. Tipo, quando tinham poucas pessoas pra dormir lá, o pessoal de lá vinha pra outra escola também. Então, foi... nossa, foi lindo. Foi um processo de confiança total, assim. (MELINA, 2019, p. 80).

> [Juliana:] Não! Ah! Tem uma coisa que é interessante que é que todas as escolas que tão participando do movimento, elas não tão recebendo somente elas mesmo, tá tendo um compartilhamento de informação, como também tá tendo a questão de solidariedade onde um tem e doa pro outro o que não tem, entende? Então, tá acontecendo isso, a gente não tá restrito só aqui na escola, a gente tá compartilhando isso com outras pessoas.
> [Denise:] Vocês montaram uma rede de solidariedade entre as escolas ocupadas então?
> [Juliana:] Sim.
> [Denise:] Você acha que isso ajuda a manter a ocupação?
> [Juliana:] Sim, nossa, com certeza! Porque no início se a gente não tivesse tido apoio de outra escola a gente ia ficar meio perdido a gente não ia ter muito, por exemplo, em questão de alimentação a gente recebeu e isso foi super importante! Tudo que a gente teve de ajuda foi super importante e eu acredito que o movimento talvez ele não chegaria onde está se a gente não tivesse tido essa ajuda de outras escolas.
> [Denise:] Então vocês, meio que uma escola foi aprendendo com a outra?
> [Juliana:] É... inclusive antes da gente ocupar, eu fui, mais dois colegas meus, em outra escola que já tava sendo ocupada, então ali a gente teve aquela troca

> de experiência, a gente perguntou como funcionava a ocupação e isso ajudou nesse ponto aqui, pessoas não só da escola mas de outras, falaram a gente funciona assim e assim, vai ser difícil em tal ponto e tal mas vai ser bom nesse ponto e naquele outro, então... é... além disso, dessa troca de informação de como seria, a gente também ganhou motivação porque eles motivaram a gente, então achei super importante!
> [Denise:] E hoje mesmo já com a ocupação consolidada então vocês continuam trocando essas experiências?
> [Juliana:] Sim, é, e tentar motivar uns aos outros né? Porque acontece, tá acontecendo muito porque não só a gente sofre essa pressão para parar o movimento, essa pressão psicológica mas as outras escolas também estão sofrendo, e a gente tem muito colega em outras escolas, amigos, a gente conhece muita gente e a gente tá tentando ajudar uns aos outros, nessa questão também de animar e não desistir porque... é algo legítimo, não desistir, porque... tá fazendo a diferença sabe? É isso. (JULIANA, 2016, p. 100-101).

Essa relação solidária entre as escolas também se manifestou na dimensão motivacional e psicológica, conforme o relato de Juliana. Nesse sentido, uma forma de apoio mútuo foi em como lidar com as pressões políticas, morais e psicológicas que sofriam. Esse aspecto da solidariedade também pode ser encontrado em outros levantes, como no Maio de 1968 francês, que a detenção de alguns militantes provocou uma "[...] onda de solidariedade estudantil, logo juvenil", que se alastrou durante os protestos (MORIN, 2018b, p. 37). Nesse sentido, para o autor, a solidariedade "[...] *é a própria essência do movimento do princípio ao fim*" (p. 39, grifo do autor). Da mesma forma, nos protestos de Junho de 2013 no Brasil, a repressão também gerava solidariedade. Os manifestantes entrevistados por Lopes (2020, p. 335) expressavam uma relação solidária frente ao medo da repressão, tornando uma dimensão "política dos afetos", de forma que:

> [...] Medo da violência, sentimento de confusão e de potência, entre outros, figuram muito comumente nas falas enquanto suportes, ao mesmo tempo, de incerteza diversa e conflituosamente vivenciada e, por outro lado, como parte de um compósito vinculado à ideia de fortalecimento do coletivo e de sentimento de solidariedade. (LOPES, 2020, p. 335).

Outro aspecto das relações solidárias consiste no apoio dos trabalhadores da escola. Nessa direção, os profissionais contribuíam materialmente e com a própria organização da ocupação, ofertando aulas e oficinas para garantir a movimentação e o funcionamento da escola. Ainda, houve algumas situações de professores, e até mesmo diretores, de dormirem na escola e contribuir, quase como um membro da ocupação, no processo organizativo. Nesse sentido, relatam Paula e Ivan:

> No René, a [diretora] ficou todos os dias, mas os professores, no René, apoiaram... integralmente, assim, todos eles. Eles não se recusaram a participar. As professoras do Ensino Fundamental estavam lá todas as tardes,

> mesmo não tendo a obrigatoriedade dos alunos do [...] do Ensino Fundamental participarem, elas tavam lá dando aula. Os nossos professores também, os nossos professores sempre contribuíam. Contribuíam levando lanche, eles é... participavam das palestras, eles sugeriam pessoas pra estarem na escola, eles limpavam com a gente, sabe... então... eles tavam muito do nosso lado, essa parte foi incrível. (PAULA, 2019, p. 13).

> [...] ficou uma professora lá, que eu esqueci o nome dela, foi uma professora que deu aula no Teotônio muitos anos, ela sempre... tava muitos anos, os meninos sempre conheciam e todo mundo gostava dela, eu esqueci o nome dela, eu não conheço ela do... do movimento, mas ela ficou lá, ela ficou lá todos os dias. Depois de uns sete dias ela chegou lá e falou: "ah, eu vou ficar aqui com vocês". Pôs a caminhonete dela pra dentro lá, aí o que nós precisávamos ela fazia os corres, ela dava aula dela de manhã, aparecia lá tarde e dormia lá, ela sempre dormia lá pra fazer companhia. E ela falava assim: "olha, é... tem dia que eu não tenho aula e eu ajudo na segurança" né que foi tirado a comissão de segurança, comissão de cozinha, comissão de limpeza, comissão de infraestrutura, comissão de planejamento, enfim... e ela ficava, ajudava a vigiar a escola à noite, porque os meninos tirou isso: "não, a gente vai vigiar a escola a noite porque já que eles tão ameaçando de pular aqui dentro"... "Se pular... a gente dá umas pauladas", tá ligado. Teve um dia que supostamente alguém pulou lá pra dentro lá... me acordaram de madrugada... todo mundo com um tanto de pau, até a professora tava com... [risos]... com uma pá na mão, querendo dar paulada em quem tivesse lá dentro, e eu: "meu Deus do céu, quem pulou aqui dentro?" "Não sei, tá um barulho muito estranho lá embaixo", "então bora lá... tá aqui, o que nós vamos fazer? Chamar a polícia não vai". (IVAN, 2019, p. 147-148).

Já com o bairro, ainda que também aconteceu nas escolas centrais, foi comum nas ocupações geograficamente mais periféricas saídas coletivas para o bairro com os objetivos de propagandear a ocupação e coletar alimentos. Essas visitas geralmente eram acompanhadas de passadas em feiras ou locais de muita movimentação. Ainda que tivemos relatos de essa relação solidária ir diminuindo com o andar dos dias, sobretudo por uma atuação da mídia, no início houve uma forte contribuição da vizinhança com os ocupantes, como relata Ivan:

> [Ivan:]: [...] Mas foi bem interessante, foi bem interessante, principalmente essa parte do diálogo assim... andaram ali a região da escola, que é uma avenida principal do bairro, então é bem movimentada. Tiraram um domingo, porque domingo era dia de feira e tem muita gente na rua: "vamos passar e entregar um panfleto pra todo mundo que a gente conhece". E os meninos, muito cheio de energia, entregaram todos os folhetos, chegaram lá com três caixas de verduras, com leite e sei lá mais o quê, e com um monte de DVD e brinquedo que ganharam do povo da feira [risos]. Brinquedo... brinquedo, eu falei: "nossa...", mas tá bom [risos].
> [Douglas:] O que que vai fazer com isso né [risos]...
> [Ivan:]: Não, um monte de DVD, uns quinze DVD. Quinze. Eu falei: "meu Deus do céu". Muito bom... foi muito bom aquilo. E ficaram muito animado: "caralho, a galera entendeu... tá tipo assim: 'verdade vocês tão certo, tem que continuar mesmo'", entendeu. E isso dá um gás assim, fala assim: "opa", né. A gente, apesar de aparentar tá aqui, assim, isolado demais, tem alguém ainda que, pelo menos, olha, não tá totalmente [?] assim. (IVAN, 2019, p. 139).

Essas relações solidárias contribuíam, ainda, com a compreensão de que os ocupantes não estavam sozinhos, o que gerava um certo ânimo. Nessa direção, explicita Larissa (2016, p. 31), relatando que: "[...] quando a gente decidiu ocupar a gente não tinha noção do tanto que, de pessoas que são voluntários, que chegam aqui e 'não, eu trouxe isso' eu posso dar aula disso, sabe? A gente não tinha essa noção de tão grande que era o movimento.". Dessa forma, o apoio externo era visto com muito respeito e carinho pelos estudantes, que valorizavam todo o tipo de ajuda recebida, como relata Laura:

> [Laura:] [...] [estão ocorrendo] essas aulas, é... a gente tá tendo muito apoio da galera da UFU, toda hora vem um aqui, chama no *Whats*[*App*], olha eu dou aula assim, eu estudo a tal matéria, tô disposto essa semana, pra tal dia, tal hora, aí dá uma aula de matemática, de física, de redação, com possíveis temas que podem cair no Enem. Tudo qualquer matéria... a gente tá ganhando esse apoio.
> [Denise:] Que que você acha que é a principal diferença entre essas aulas que vocês tão tendo agora e as aulas que vocês têm aqui no dia a dia?
> [Laura:] Ai, assim, os alunos veem essa galera que vem dar aula de uma forma diferente, a gente pensa "pô, eles tão ajudando por conta própria", ele não tá aqui porque tá sendo pago, ele não tá aqui por obrigação. O cara tá ajudando a gente porque o cara é sangue bom, a gente acaba que vê com os outros olhos, "não péra", eu vou pegar um pouco mais firme porque eu não tô na minha classe, não tô na minha sala de aula, com o meu professor, que a gente é acostumado a ver todo dia. A gente vê essas aulas de uma forma diferente. (LAURA, 2016, p. 50).

Assim como outros processos de protestos juvenis e estudantis, as ocupações de escola mobilizaram outros setores sociais. Como exemplificação, podemos encontrar essa mobilização que extrapola os sujeitos envolvidos no Maio de 1968 francês, que foram "[...] semanas de confraternização e de solidariedade ativa, quando se dirigia a palavra a qualquer um na rua sem o receio de passar por louco, quando qualquer motorista parava para dar carona a alguém" (CASTORIDADIS, 2018b, p. 231). Dessa forma, após um momento inicial de desconfiança dos trabalhadores e camponeses com os estudantes, sobretudo após os momentos de confrontos com a polícia, "[...] esse sentimento desapareceu e a solidariedade se torn[ou] efetiva.", de forma que: "os operários e camponeses entraram na luta". (SARTRE; CONH-BENDIT, 2018, p. 17). Ainda que com distintos contornos e especificidades, podemos aproximar essa extrapolação com as jornadas de Junho de 2013 no Brasil, uma vez que os jovens mobilizaram outras camadas da população, conforme elucida Maria da Glória Gohn:

> Em 2013, os jovens souberam sensibilizar e mobilizar outras camadas da população, que saíram às ruas para apoiar suas demandas (contra o aumento das tarifas de transporte). Rapidamente, as manifestações ampliaram o repertório de reivindicações para outros pontos e áreas, gerando

> questionamentos sobre políticas públicas, modos de gestão e políticos vigentes. (GOHN, 2018, p. 118).

Dessa forma, nas ocupações de escolas, houve um processo parecido, envolvendo a mobilização de diversos setores da sociedade, organizados ou não. Assim, houve mobilizações de organizações políticas, sindicatos e movimentos realizando atos de rua em apoio e em conjunto com os estudantes. Mas, além disso e o que nos interessa aqui, foi a rede de apoio estruturada por essas organizações, realizando ações solidárias. Tal rede era composta de distintas organizações, mas também de sujeitos independentes que se propunham a contribuir materialmente e pedagogicamente com as ocupações. Novamente, era uma relação muito bem vista pelos estudantes, como relatam Melina, Paula e Bruna:

> E muitas pessoas de fora deram suporte. Suporte com alimentação, suporte com limpeza. Esses dias pra trás me perguntaram até sobre isso, qual que era a atuação das outras pessoas que iam pra lá. E eu lembro.... eu lembro bastante disso, que era... era um apoio mesmo, né. E também eles lidavam mais com redes sociais, conversar com outras pessoas sobre o que tava acontecendo, que eram... porque a gente não tinha muito tempo de fazer isso, né. Porque acordava cedo, dormia tarde e fazia um monte de coisas. (MELINA, 2019, p. 80).

> [...] eu vou te explicar o processo do Coalizão[110]. Quando teve a ocupação, o Coalizão dispendeu advogado, dispendeu gente lá pra levar barraca, comida, colchão, coberta, tudo o que você imaginar... e, além disso, teve uma campanha pra arrecadar fundos pra todas as ocupações... não sei se foi na primeira semana ou na segunda semana, acho que foi na primeira. E aí, nessa semana, a gente arrecadou uns mil e duzentos reais e eu fiquei responsável, tipo eu era do Coalizão, sabe, e eu era a única secundarista que tava lá então eu fiquei responsável por pegar esse dinheiro, peguei ele com o [nome suprimido], da conta dele, da [nome suprimido], né... fui com a [nome suprimido], que é uma advogada... nós fomos ao mercado, a gente foi aqui no mercado que tem na Segismundo, compramos muito macarrão, bolacha, feijão, várias coisas e levamos lá pro René... e a gente fez kit disso. A gente elencou todas as escolas que tinham ocupadas até o momento e a gente falou: a gente vai pegar e vai colocar, tipo, um quilo de feijão pra uma e fazer, tipo, pequenas cestas básicas pra distribuir. E aí a gente foi e... o menino da Pastoral da Terra, o [nome suprimido], ele se despendeu pra todas as escolas, distribuiu isso, sabe... [...] (PAULA, 2019, p. 18).

> Ah, foi uma relação de solidariedade, primeiro, porque os sindicatos, as entidades, os professores da UFU também tavam muito presentes. Aí tinha essa coisa também né, já bastava os movimentos políticos, também pintavam os professores universitários como doutrinadores, sempre né. Mas não era isso,

[110] O Coalização consiste em "[...] um espaço de encontro e de convivência de pessoas progressistas que se articulam para se informar e apoiar as lutas." (PISTORI, 2018), uma espécie de articulação multipartidária como uma tentativa de construir um processo unitário entre as diversas concepções e organizações de esquerda. Na época das ocupações, o Coalizão se organizava em escala nacional e municipal. Em Uberlândia, o Coalizão surgiu como uma forma de resistência ao golpe de Estado de 2016, tendo suas articulações realizadas, principalmente, por meio de redes sociais (PISTORI, 2021).

> era uma solidariedade de poder levar, talvez, sei lá, pão pro café da manhã, poder ajudar com alguma coisa, divulgar que tá precisando de alimento. Mas também, de poder discutir política, porque tava ali... a gente... tava contra a PEC, mas pra muita gente talvez não tava tão claro o que é que significava a PEC, o que é que significava o Escola Sem Partido, então... poder discutir política na escola, isso não é proibido. Mas nunca partiu de uma entidade ir lá e falar: "nossa, vocês vão ocupar". De forma alguma, mas... tavam presente porque... é um contexto pra isso né, é um contexto político, faz parte, então... foi uma relação de troca de conhecimento, de vivência. (BRUNA, 2019, p. 113).

Essa relação solidária entre distintas organizações políticas com as ocupações foi utilizada pelas autoridades estatais como uma forma de desmoralização do movimento, com a já citada intervenção do MPE. Além da resposta ética das ocupações, com organização e atividades, havia ainda a resposta política, praticamente unânime nas entrevistas e bastante presente em diversas produções. Tal resposta consistia na permanente afirmação de que os estudantes, apesar da ajuda recebida, eram autônomos, o que exige um exame um pouco mais aprofundado.

3.4 Autonomia e política

Como já mencionamos na Introdução, as ocupações de escolas têm sido caracterizadas como movimentos autonomistas, indicando certa relação com movimentos antiglobalização dos anos 1990 e juvenis do século XXI. Entretanto, "[...] seus antecessores devem ser buscados na década de 1960. Maio de 68, na França, foi uma expressão desses grupos e ideias" (GOHN, 2018, p. 123).

Entre as características de movimentos autonomistas estão a independência de grupos partidários, assim como a negação de lideranças e o estabelecimento de arranjos organizativos horizontais, sem porta vozes ou qualquer tipo de centralismo. Nesse mesmo sentido, nega-se as formas de democracia representativa, propondo modelos diretos de participação. A negação da política partidária se dá, sobretudo, pelos princípios hierárquicos e institucionais, de forma que:

> No campo autonomista, a oposição ao partidarismo assumiu uma forma muito diferente, associada a uma rejeição de princípios das instituições políticas hierárquicas. Por exemplo, o site Occupy Brazil Facebook – alinhado ao setor autonomista – postou uma série de imagens desafiando a equação esquerdista do anti-partidarismo com o fascismo. Em vez disso, eles defenderam a "democracia direta" como um modelo político alternativo não baseado na representação partidária, mas na participação direta dos cidadãos nos fóruns locais de tomada de decisão. Trabalhando nesse modelo horizontalista, assembleias participativas surgiram em várias cidades. [...] Em suma, a oposição ao partidarismo nos protestos de junho foi multifacetada. Entre

> alguns manifestantes, refletiu um desejo de unidade nacional, assim como a frustração com a manipulação, a corrupção e a ineficácia da classe política como um todo. Para outros, representou uma oportunidade de avançar sobre a oposição ao regime do PT pela direita. Para outros, ainda, envolveu uma rejeição de formas políticas hierárquicas e uma afirmação da estratégia de organização descentralizada e horizontal que caracteriza setores emergentes da esquerda global. (ALONSO; MISCHE, 2016, p. 14, tradução nossa[111]).

Da mesma forma, Maria da Glória Gohn (2018, p. 125) indica a dimensão da autonomia, inclusive nas ocupações de escolas, como uma forma de "autodeterminação", que se afasta de organizações partidárias, sindicais e, até mesmo, religiosas. Nesse sentido, não foram poucos os casos em que, nas ocupações, houve conflitos com esses grupos, inclusive com entidades estudantis. Tais conflitos podem ser expressos em um programa do coletivo Mal Educado, responsável pela tradução e divulgação do manual "Como ocupar um colégio", divulgado em suas páginas das redes socias em que, em um dos pontos, expressa: "2. Não confiar nas entidades estudantis". (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 58)[112]. Assim, para Gohn (2018, p. 126):

> Para nós, os principais legados do MPL são seus elementos estruturantes, a saber: a forma de organização em coletivos horizontais, com ação direta, flexíveis, sem ter as amarras hierárquicas de uma associação formal; o primado da cultura como eixo organizador de suas demandas, lastreada numa utopia, num ideal, o passe livre para todos; uma postura apartidária (não antipartidária ou apolítica); e o caráter educativo não formal que suas práticas geram. Tudo isso são elementos que fundamentam o campo dos "autonomistas", dentro do novo ciclo de protesto político brasileiro de 2013 a 2017.

Entretanto, a partir do materialismo histórico[113], é preciso ir mais além das

---

[111] "Within the autonomist field, opposition to partisanship took a very different form, associated with a principled rejection of hierarchical political institutions. For example, the *Occupy Brazil* Facebook site – aligned with the autonomist sector – posted a series of images challenging the left-wing equation of anti-partisanship with fascism. Rather, they argued for 'direct democracy' as an alternative political model not based on partisan representation, but on the direct participation of citizens in local decision-making forums. Working on this horizontalist model, participatory assemblies sprang up in a number of cities. [...] In short, opposition to partisanship in the June protests was multi-faceted. Among some protesters, it reflected a craving for national unity, as well as frustration with the manipulation, corruption and ineffectiveness of the political class as a whole. For others, it represented an opportunity to push forward their opposition to the PT regime from the right. For still others, it involved a rejection of hierarchical political forms and an affirmation of the decentralised, horizontal organising strategy that characterises emergent sectors of the global left."

[112] Esther Solano, Pablo Ortellado e Marcio Moretto, analisando a polarização no Brasil entre 2013 e 2016, sobretudo em torno do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, indicam que havia jovens mobilizados fora dessa polarização. Em pesquisas realizadas com esses jovens com marchas secundaristas e da maconha, a maioria deles concordavam que movimentos sociais deveriam ser independentes de partidos políticos (SOLANO *et al.*, 2017, p. 8).

[113] Já indicamos a passagem de *O Dezoito de Brumário de Luis Bonaparte* da necessidade de sair da fraseologia dos partidos e compreender seus reais interesses (MARX, 2011a, p. 60-61). Ainda, podemos encontrar essa concepção metodológica do pensamento de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, no também já citado trecho em que a análise histórica deve partir dos seres sociais em suas práticas na vida real, e não a partir de suas ideias ou representações, que são apenas um modo de conceber as determinações sociais (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

autoafirmações, atingindo a dimensão da prática social concreta. Dessa forma, algumas proposições em torno dos movimentos autonomistas podem ser questionadas na experiência das ocupações de escolas, entre elas a negação da política partidária, a ausência de lideranças e os arranjos horizontais com participação direta em contraposição à democracia representativa, à hierarquia e ao centralismo dos partidos políticos. Nesse sentido, é muito interessante o relato de Paula falando de sua experiência em um partido político[114] e explicando como era a relação da ocupação que participou com os coletivos estudantis partidários:

> [Douglas:] E como que os outros estudantes viam esses coletivos?
> [Paula:] Eles não entendiam, isso é uma noção que eu tinha assim, era muito complicado... eu lembro que quando eu participava do movimento juvenil eu achava muito difícil entender o que que eles tavam falando, eu achava extremamente complicado, prestava uma atenção danada pra não entender nada né... porque é muito mimimi... agora eu escuto os meninos ali na assembleia do CC [Centro de Convivência do campus Santa Mônica da UFU] quando eles fazem, eu falo: "nossa senhora, é a mesma coisa". Então... os meninos eles não entendiam nada, eles ficavam... por isso foi um problema, assim, eles ficavam perdidos naquela disputa né... eles não entendiam que era uma disputa. (PAULA, 2019, p. 40).

E muitas vezes, essa disputa não se dá de maneira externa à ocupação, mas interna, uma vez que alguns estudantes participavam desses tipos de organizações e atuavam nas ocupações não somente enquanto secundaristas, mas, também, enquanto coletivo. Após ser questionada sobre isso, continua Paula:

> [Paula:] É... então, hoje eu entendo isso... e... essa frase "o movimento é autônomo" é uma coisa que um coletivo falou e aí ficou, sabe. É uma atuação externa atuando [risos] sobre o próprio movimento que tá falando que é autônomo, né. E eu tive essa percepção quando eu conversei com um colega daqui da história, o [nome suprimido], não sei se você conhece ele... ele... participou das ocupações, mas das ocupações de São Paulo, né, e aí ele me falou que ele era do PSOL e ele tava falando da atuação do coletivo no... no Fernão Dias e em outras escolas lá e eu lembro que aquele documentário do Chile, Acabou a paz, isso aqui vai virar um Chile, batia muito o pé que era autônomo... tanto que lá você quase não vê coletivo, tipo uma hora ou outra que aparecem *flashs* de bandeiras, de pessoas com camisetas e, durante as entrevistas, também acontecia isso. Aquela menina, a Ana Júlia, secundarista... eu virei amiga dela, assim, durante aquele período né, conversei com ela e ela batia o pé também que era autônomo, mas pô... a família dela lá era petista,

[114] Esse tema era muito difícil de lidar nas entrevistas, até mesmo pela dificuldade de compreensão por alguns estudantes sobre a atuação partidária, que muitas vezes não é tão direta assim. Somente insistíamos nesse tema com pessoas que já tinham uma experiência anterior com algum partido ou organização política que, pela identificação com a militância em coletivos partidários, foi possível aprofundar em algumas direções. É interessante, que essa relação de identidade é indicada por Portelli, explicando sobre uma entrevista de uma pesquisadora que somente conseguiu aprofundar na experiência com mulheres vítimas de câncer de mama após as entrevistadas descobrirem que a pesquisadora também passou por esse tipo de cirurgia, portanto, passou a ser considerada como uma delas (PORTELLI, 2016, p. 12-13).

> ela participava do movimento do PT... não é... sabe. Então, hoje, como uma estudante de política, eu consigo fazer um balanço assim... de que... isso foi uma cagada, que colocaram a mão ali, todo mundo, sabe.
> [Douglas:] Então você acha que não era uma autonomia completa, assim?
> [Paula:] Não era completa. Tinha, igual eu falei, os estudantes eles sobrepunham a vontade deles, os professores também atuavam, né... mas...
> [Douglas:] Tinha uma orientação política?
> [Paula:] Tinha, aham... tinha. (PAULA, 2019, p. 41).

É bastante significativo o balanço que Paula faz após três anos e com um olhar de estudante de política, sobre a "cagada, que colocaram a mão ali", referindo-se à relação entre partidos e organizações políticas com as ocupações. Em outro momento da entrevista, Paula reforça tal ideia de que a atuação partidária foi um grande problema, chegando ser o grande motivo para o desmantelamento das ocupações. Nesse sentido, após ser questionada sobre os motivos que levaram ao fim das ocupações, ela relata:

> Então, eu acho que foi por conta... eu lembro que era muito efervescente a relação entre os partidos, era muito... era um choque, muito intenso né. Eu vivi isso a partir da ótica dos coletivos, então... a relação entre eles era horrível, assim. E aí eu acho que... por exemplo: várias escolas que tiveram... que as ocupações foram malsucedidas, aconteceram, tipo, da ocupação acabar por conta de disputas políticas de coletivos. Então... isso não foi legal, sabe, e isso desanimou muita gente, isso desanimava o pessoal lá dentro do René, sabe. [...] Então... eu acho que essa questão da disputa política... não só nos coletivos, não só nas escolas, mas no Brasil inteiro foi uma coisa que fez com que tudo se desmantelasse, sabe. (PAULA, 2019, p. 37-38).

Essa leitura sobre o desmantelamento das ocupações por conta da relação com grupos partidários foi vista em outros momentos históricos e por diversos autores. Como exemplo, Castoriadis (2018a, p. 129) indica uma experiência negativa da relação de grupos políticos com o Maio de 1968 francês, uma vez que eles acabavam reproduzindo a divisão hierárquica entre dirigentes e dirigidos, como uma "[...] cisão entre aqueles que 'sabem' e aqueles que 'não sabem'". Uma leitura talvez um pouco mais radical se encontra em Edgar Morin, (2018d, p. 180), que por diversos momentos indica um desprezo pelos grupos políticos chegando a ser enfático nessa relação: "E aí está o grande equívoco político de Maio: a unidade real de antagonistas não menos reais". Para o autor, esses antagonistas inconciliáveis são exatamente os grupos políticos de orientações maoístas, leninistas, trotskistas e, até mesmo, anarquistas, sendo os grandes responsáveis pelo desmantelamento da poesia do Maio de 1968.

Em nossa pesquisa, não encontramos nenhuma evidência que o fim das ocupações foi consequência das disputas entre grupos políticos que atuaram nesse processo. Ainda, a nosso ver, torna-se equivocada e impossível uma generalização desse tipo, uma vez que em praticamente todas as revoluções houve a participação de grupos políticos distintos e, por vezes,

antagônicos, como os blanquistas e proudhonistas na Comuna de Paris (ENGELS, 2012a, p. 19) e os bolcheviques e mencheviques na Revolução Russa (COGGIOLA, 1997, p. 63-65).

Por outro lado, o que nos chama a atenção no relato de Paula é a dificuldade de compreensão pelos estudantes desse tipo de atuação, que nem sempre é visível ou imediatamente identificável. Essa não compreensão perpassou por diversas entrevistas, como, por exemplo, o relato de Clara, que também era militante de um agrupamento político na época das ocupações e, mesmo assim, ainda tinha certa dificuldade de compreensão desse tipo de atuação política:

> Juntos[115]... é Levante Popular da Juventude, esse pessoal todo ia lá. Aí, no começo a gente... a gente também... a gente era muito burrinho, coitadinho de nós [risos]. A gente não tinha noção... eu, que fazia parte de coletivo, eu não tinha noção do que que era assim, oh: "ah, beleza, entrei num coletivo", mas não tinha muita noção. Aí, quando eu entrei, que eu comecei a ter noção do que que era um coletivo, porque, por parte do meu coletivo, começou aquela preocupação: "nossa, a Clara tá participando de um... algo político e não sei o quê. Vamos tentar é... arrumar gente pra participar do nosso coletivo". E aí, me... o meu coletivo me colocava como alguém que ia captar pessoas. E eu não sabia, e eu não era... eu nem tinha esse perfil, eu acho, de chegar em alguém e falar: "aí, eu tô participando de um coletivo, e não sei o quê" e convencer, e tudo mais. Inclusive eu fui péssima pra isso, não fiz isso [risos]. Mas aí, a gente começou a perceber que o pessoal ia lá, pra ajudar e tudo mais, só que tinha algum... alguns, que iam lá, e tentavam que... meio que tirar ideias que eram do coletivo deles, que eram coisas deles, e colocavam na gente assim, entendeu. E quando a gente tava tendo nossas reuniões pra deliberar algumas coisas, eles davam as opiniões deles, falavam e tudo mais... e aí, aos poucos, a gente não percebeu isso assim de imediato, que não era uma coisa que era, assim, sei lá, só com o intuito de ajudar, mas com... outros interesses por trás. E, também, de ir lá, pra conseguir gente pra participar dos coletivos, e tudo mais. Mas eu acho que a gente se... não teve algo... porque, eu entendo, eu fui em outras escolas também, e teve algumas escolas que eu fui, que parecia que não era algo que partia dos estudantes. Mas acho que foi... uma escola, não sei, porque eu fui em várias escolas, porque quando começou, assim, uma coisa mais generalizada aqui dentro de Uberlândia, eu visitei várias escolas e acho que isso, de certa forma, partia dos estudantes. Tinha ajuda? Tinha, porque... acho que se não tiver ajuda também, a gente não ia durar muito tempo... mas eu acredito que foi algo que partiu dos estudantes, mas que tinha um certo interesse, e eu acho também que isso é natural, não sei se é algo assim, um bicho de sete cabeças, acho que é algo natural. Mas a gente se relacionava bem assim, tinha ajuda por parte deles, tinha essa... o que movimentava eles, de certa forma, eu acho que eles também queriam ajudar, mas queriam... não era é... não sei se era aproveitar da situação, mas era... tipo, você percebe que tem gente de... que tá... a gente tava com ideias de esquerda, digamos assim, eles são pessoas que já têm essas ideias e aí: "nossa, que legal. Quero que vocês participem do nosso coletivo". Não sei se era pra se vangloriar, ou sei lá o quê, não sei que palavra que é, mas acho que a gente ajudou eles em alguma coisa, eles ajudaram a gente, foi uma troca. (CLARA, 2019, p. 170-171).

[115] Agrupamento político que compõe o PSOL.

Apesar de demonstrar certa incompreensão da atuação partidária, de certa maneira comum entre os estudantes, o relato de Clara destoa do de Paula, vendo a relação com grupos políticos não necessariamente ruim, mas como uma troca. Ainda sobre as dimensões conflituosas que pareciam essas relações, a ocupação do René Giannetti apresentou, conforme o relato de Paula, uma situação muito peculiar. Além dela, que tinha uma militância no PDT, havia dois meninos do Juntos, de forma que os conflitos não se davam entre os estudantes e as organizações, mas entre os próprios estudantes que estavam em organizações distintas. Outra questão interessante, e que nos chamou a atenção, foi que os relatos dos conflitos dos ocupantes com grupos políticos se davam sempre em outras escolas e não na própria ocupação, conforme o trecho anterior de Clara e as narrativas de Vladimir e Melina:

> Já outras escolas, como o René Giannetti, havia divergências internas, por conta de alguns coletivos, o que gerou bastante conflito com outras escolas e a gente foi visto, de certa forma, por eles de uma forma negativa e eles viram a gente... é... a gente viu eles de uma forma negativa. Então foi uma relação que oscilava nessa questão de política. (VLADIMIR, 2019, p. 11).

> [...] foi bonito ver como que a gente tava se organizando junto e sempre conversando... As pessoas... tipo, tinha uma escola ou outra que dava problema, tipo o Messias, que a gente percebia que eles não tavam... acho que foi a única escola que aconteceu isso... que não eram eles que tavam gerindo, sabe... tinham... que foi onde o pessoal se colocou, foi a única escola que deu problema... que eles se... se... falavam isso e pronto e não queriam participar de algumas coisas que a gente falava...
> [Douglas:] Quem que tava gerindo?
> [Melina:] Tinha... eu acho que tinha umas duas meninas do PSOL, eu acho que...
> [Douglas:] Ah, tá, eram coletivos partidários?
> [Melina:] Aham, sim. E aí...
> [Douglas:] Só no Messias que isso aconteceu?
> [Melina:] Só no Messias. Eu lembro... nossa, foi... foi o único lugar que a gente foi tratado mal, na verdade, quando eu e o Augusto, a gente visitou. (MELINA, 2019, p. 95-96).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a atuação partidária era de difícil percepção para o conjunto dos estudantes, a relação com os agrupamentos políticos assumia uma relação bem explícita, sobretudo a partir da rede de apoio. Nessa relação, os estudantes viam muito bem a ajuda material das organizações e buscavam sempre manter e expressar a sua condição de protagonistas, como relata Vladimir explicando a relação com os coletivos políticos:

> No Zé Ignácio foi bastante amigável, pela questão da ajuda que eles ofereceram pra gente, pela questão de organização que a gente percebeu que poderia ter a partir das ideias que eles aconselhavam a gente. Mas eles sempre se preocupavam em deixar a gente tomar a frente, quando eles viam que

> tinham alguma coisa ali, eles falavam: "olha, tá tendo isso aqui, que que vocês acham?" Era uma coisa muito democrática e muito coletiva. Já nas outras escolas, eu não posso dizer como era, mas, pelo que eu ouvi no início, era bastante conflituosa também, pela divergência que tinha de pessoas ali que não apoiavam essas ideias, que não eram a favor e geravam divergências. É tanto que no Zé Ignácio, chegou uma moça que falava que era... que participou do DCE [Diretório Central dos Estudantes], que a gente nunca tinha visto na nossa vida e ela começou a tomar a frente e a gente não sabia nem de onde ela era. Parece que ela era da UBES. Só que a gente não tinha solicitado ela lá e ela começou, de certa forma, a liderar e ser a mão, o braço direito da Helena[116]. Mas a Helena também não tava nem tendo noção do que tava acontecendo, logo depois que a gente começou a ficar muito nervoso e gerar bastante desgaste ela foi embora, mas ela foi bastante difícil pra gente no início da ocupação. (VLADIMIR, 2019, p. 12).

Vitória, por sua vez, expressa, em sua narrativa, uma compreensão contraditória sobre a atuação das organizações políticas e partidárias, uma vez que afirma não confiar em nenhum partido ao mesmo tempo que estava rodeado deles. Em sua compreensão, a atuação partidária se restringe à esfera institucional e eleitoral. Ao comentar sobre o que achava da política no país, discorre: "[...] eu não confio em partido, nenhum! Eu... assim, eu acho até complicado falar 'eu sou apartidário', porque... óbvio que tem aquele partido que eu não gosto mais do que o outro, mas eu não confio nos partidos, eu sei que são necessários e eu não confio" (VITÓRIA, 2016, p. 149). O curioso é que, um pouco antes, na entrevista, ela afirma:

> Os advogados que a gente tem estão desde o início com a gente, e alguns até antes da ocupação, isso tem ajudado bastante a gente, em tudo, em a gente entender o que que a gente pode fazer, o que a gente não pode... então a questão jurídica é muito importante, a gente recebe muito bem. É... sindicatos de fora, estão ajudando bastante, muitos aparecem aqui que a gente não sabia que ajudaria, ontem mesmo apareceu um novo, e... trazem alimentos, trazem material de limpeza, ajudam a gente aconselhando algumas coisas, então pra gente é muito bom, a gente sempre recebe todos com muito carinho, com muita gratidão. (VITÓRIA, 2016, p. 144-145).

Esses dois trechos da entrevista de Vitória são bastante significativos para elucidar essa incompreensão da atuação política partidária para além da dimensão institucional. Para Gramsci (2017, p. 354-355), o conjunto de organizações, como os sindicatos e jornais, é sempre uma fração de partido, ou seja, estão ligados a um "estado-maior intelectual", que, inclusive, pode não estar em nenhuma dessas frações, mas que "[...] opera como se fosse uma força dirigente em si mesma, superior aos partidos e às vezes reconhecidas como tal pelo público". Para o autor, essa relação entre frações de partido e estado-maior não é direta, mas estabelecida a partir de

[116] Helena era estudante da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa e, apesar de não ter sido entrevistada, apareceu em diversos relatos. Ela assumiu um papel de destaque e visibilidade no início das ocupações, sendo identificada tanto pelos estudantes, quanto por agentes externos como uma liderança e porta-voz das ocupações, sobretudo a do José Ignácio.

uma concepção de mundo e influências culturais, morais e intelectuais, conformando uma força política dirigente.

Assim, o que não era de imediato visível e compreensível para os estudantes era que os "conselhos" das organizações, inclusive os jurídicos, estavam imbuídos de estratégias políticas partidárias e de concepções de mundo[117]. Uma expressão dessa relação partidária se dá pela atuação jurídica dos advogados que davam suporte para as ocupações. Paula, por sua vivência anterior na política partidária, assim como por conhecer individualmente os advogados[118], indica que:

> [Paula:] Teve uma reunião... e aí tinha o pessoal do PSOL né... porque eu era uma só, não tinha voz pra nada ali naquele René, o povo do PSOL dominou aquilo, até os meninos ficarem bravos. Mas aí, eles chamaram o [nome suprimido] e a... eu esqueci o nome da menina, ela faz Letras... chamou essa menina e aí eles começaram a dar pitaco na assembleia e... Foi tipo assim, no dia da ocupação né, um pouquinho depois, a gente tava louco, tentando se organizar, tinha trinta alunos sentados numa roda, o André tava também, do PSOL, sabe? E aí os alunos tavam tentando pensar em alguma coisa e aquele povo dando ideia, dando ideia do que fazer, e tal. E aí a noite, a gente sentou todo mundo junto pra avaliar o que que tinha sido aquele dia, porque foi um dia muito intenso, sabe, foi tipo o dia que a terra parou. Aí... a gente sentou, avaliou e a gente falou: "é, eles estavam errados, eles não podiam ter falado isso e tal". Então, foi só no primeiro momento, assim, quando a gente tava sem norte que eles participaram, aí depois não.
> [Douglas:] Você chegou a falar do André, e como que era a relação com os advogados?
> [Paula:] Ai, tiveram muitos advogados... e teve uma treta... eu não vou lembrar muito bem dessa treta, mas eu acho que foi uma treta PT – PSOL... que era o Arthur... porque eu fazia parte [interrupção na entrevista]
> [Paula:] Então, foi muito conflituoso isso... tá vendo, foi uma sucessão de erros, agora eu tô falando isso em voz alta, eu tô vendo o tanto que foi errado o que fizeram com esses meninos. É... na nossa escola tinha o grupo do terceiro ano que participava do Juntos, então eles chamaram o André pra ir lá na escola orientar juridicamente o que que podia acontecer, o que que a gente podia fazer. Beleza... e eu, participava do Coalizão, e o Coalizão é um grupo que tem que ser lembrado agora, porque ele articulou muita força pro movimento, assim... com relação a recursos, sabe, teve uma arrecadação gigante e o Coalizão é um coletivo de gente petista né... e aí se despendeu toda a equipe do Arthur, né, do escritório do Arthur pra lá, e eles tavam dando um super suporte pra gente e ajudando demais, assim... né... bem menos enviesado do que os outros... e aí, os meninos do PSOL, assim, eles meio que deram uma barrada, deu uma treta, porque eles falaram: "quem que foi que chamou o Arthur, sabe, quem que escolheu que ele fosse o advogado? A gente escolhe outro". Então, como eles eram mais, eles acabaram é... aprovando que fosse o André e... parece que eles tavam incomodados também com o fato do Arthur

[117] Para Gramsci, os partidos são sempre expressões de uma classe, sendo elaboradores e experimentadores de novas concepções de mundo e de novas formas societais (GRAMSCI, 2017, p. 88 e 271).
[118] Haviam dois advogados atuando e que foram citados em diversas entrevistas. Dessa forma, em vez de suprimir seus nomes, optamos por utilizar os pseudônimos de André e Arthur. De forma que este era ligado ao PT e aquele ao PSOL.

> ser do PT, com o fato do Arthur ter tido alguns problemas, eu não lembro quais... que tinha... qual que era a treta do momento, mas foi muito ruim assim, expulsaram, sabe, deram um pé na bunda dele e isso foi muito ruim, porque o Arthur faz parte daquela [organização com nome suprimido] e os meninos da [organização com nome suprimido] ajudaram bastante lá, sabe. Então, foi muito ruim, muito ruim mesmo. (PAULA, 2019, p. 39-40).

A percepção sobre a atuação jurídica também era distinta entre os ocupantes das diferentes escolas. Nem todos percebiam ou sabiam que os advogados eram ligados a partidos políticos. Da mesma forma, a compreensão da relação jurídica como política era bastante difusa. Por vezes, eram identificadas práticas políticas a partir dos advogados, ainda que de maneira divergente, como explicitam Vladimir e Melina narrando sobre a relação com os advogados:

> Era boa, era muito boa. Tinha um [Arthur] que eu confiava, especialmente. E justamente por conta de uma posição dele, tal. E como eu tava indo em muitas escolas, eu via que o outro era mais efetivo nessas outras... eu comecei a prestar mais atenção no comportamento dele também, e... entrou meio que numa coisa de ter que escolher entre um e outro. E aí teve um que tava muito insistente, eu já não confiava muito nele também, então... a gente ficou optando pelo outro, pelo primeiro, que era uma pessoa que a qualquer momento que a gente ligasse, sempre tava lá pra ajudar a gente, e trabalhava com ocupações também. (MELINA, 2019, p. 87).

> Já com os advogados, tinham dois tipos de advogados: tinha o Arthur e tinha o André, que era da [nome do escritório suprimido] aqui. A gente sentia mais confiança com o André, só que pela imagem que o pessoal passava dele, de outras ocupações, falavam que ele era pretencioso, oportunista, mas na verdade não, ele tava ajudando, ele vinha, ele aconselhava a gente, falava: olha, vai acontecer isso aqui se vocês fizerem isso. Já o Arthur, era mais: "ah, vocês têm que fazer assim, porque se vocês não fizerem assim, não vai ter tal coisa", "eu acho que"... "ah, vamos gravar um vídeo aqui". Ele era mais político e oportunista nesse sentido, que acabou fragilizando bastante a ocupação, porque a gente percebeu que ele tava sendo oportunista pra tentar formar a imagem dele como advogado e a gente não tinha escolhido ele como representante, ele acabou se auto intitulando, o que gerou divergências depois. (VLADIMIR, 2019, p. 13).

Em nossa pesquisa, encontramos dois entrevistados que, na época das ocupações eram militantes de movimentos sociais populares[119]. Esse tipo de organização, muitas das vezes, não eram vistas da mesma forma que os coletivos estudantis partidários e, até mesmo, por sindicatos, parecendo ter uma relação distante com partidos políticos. Entretanto, na perspectiva gramsciana, tais organizações também constituem frações de partidos, ainda que não explícita ou, até mesmo, inconscientes. Assim, foi bastante interessante as narrativas dos dois entrevistados sobre a relação das ocupações com grupos políticos. Nesse sentido, Leonardo faz

[119] Tratam-se, conforme já indicado nas biografias, de Ivan, na época membro da Central de Movimentos Populares e de Leonardo, na época do Levante Popular da Juventude.

uma síntese interessante:

> [...] Eu acho que tiveram escolas que tentaram essa recusa, só que é uma coisa muito... muito por baixo, muito escondidinha, sabe. Tipo, eram escolas que, por exemplo, não... de dentro, não tinha ninguém de partido político, e que as escolas, citando o Neuza e citando a própria Juliana, que falaram: "não quero nenhum movimento político dizendo o que fazer, ou dizendo o que o Neuza tem que fazer. E pronto. Não vai ter". Tiveram escolas que queriam essa autonomia total, citei o Neuza né, que queria autonomia total ali. Só que aconteceu. E como eu disse, ela tinha total essa consciência de que os movimentos políticos podiam entrar e que ela não queria muito bem que eles tomassem né. Então... mas foi sutil, essa questão foi muito sutil ali. Foi numa palavrinha ou outra, e tudo mais. Então, tipo eu que fui ficando mais amigo dessa galera, da Juliana principalmente, que... que tipo, eu sou do Levante, e eu falei pra ela, como amigo, coisas que ela deveria fazer, que ela poderia fazer. Então, por isso que... então, os movimentos políticos, é... eles vinham de dentro, como você falou, e aí que tinha, lá de dentro, tinha esse envolvimento emocional que acabou levando aí pra... pra seguir essa linha política, por exemplo. Sei lá, você falou primeiro aí, a Paula do PDT, ela falou, dali de dentro, falou uma coisa que a gente deveria fazer, e é isso. E os alunos seguiram porque: "Ah, a Paula... a Paula.. a gente conhece, e tal".
> [Douglas:] E que já era uma referência né...
> [Leonardo:] É, então, acho que teve isso. Mas... é... até escolas, mais uma vez o Neuza, escolas que não queriam nenhuma ajuda política nenhuma, tiveram esse envolvimento, tiveram esse... esse direcionamento de movimentos políticos. Mesmo, como eu disse, mesmo que sutil, mesmo que não chegando e falando: "é, a gente vai fazer isso aqui, e isso...", sabe. (LEONARDO, 2019, p. 231).

É muito curiosa a afirmação de Leonardo sobre o reconhecimento que alguns estudantes tinham entre seus pares, o que gerava uma certa referência política durante as ocupações, que será melhor discutido um pouco adiante. Em outro momento da entrevista, Leonardo acaba indicando duas formas de atuação política das organizações nas ocupações, variando desde a dimensão de querer tomar a frente ou captar militantes para seu coletivo, como já indicado na narrativa de Clara, mas, também haviam aqueles que queriam garantir a continuidade das ocupações, possibilitando suporte material, jurídico, pedagógico e político. Em suas palavras:

> Eu acho que... complicado... é uma relação complicada... e com alguns, alguns movimentos políticos que queriam tomar aquilo como deles. Não partidos políticos específicos, eu não vi partidos políticos específicos querendo... mas movimentos de partidos... muitos movimentos de partidos querendo tomar como: "é nosso... eu quero isso aqui pra mim e isso aqui é nosso. Isso aqui é do Juntos", por exemplo, "a ocupação é do Juntos". E é isso. Não, pera lá, sabe. E muitos movimentos que: "ah, tô aqui". E sai, sabe. Ai, aqui *selfie*...[...] Tá aí: "eu já passei aí e pá...". Mas isso é coisa que eu vi, também é muito relativo. Mas, tinha gente que tava ali pra fazer a foto e gente que queria tomar e muito, e não era... nem era secundarista, era gente de faculdade já que queria falar: "ah, é nosso!". Não! Vai pra faculdade então, ocupa a sua, faz o teu. Mas querer tomar dos secundaristas não. Então, era complicado por causa disso. Era conseguir é... o difícil era conseguir não ficar sem fazer nada, assim tipo:

> "ah, não vou fazer nada não, deixa eles fazendo tudo aí", e não ajudar em nada, porra nenhuma, como também não falar: "olha, isso é meu!". Então, tipo, tem esses dois extremos né. E ninguém conseguiu [?], aparentemente. Não, não [?], tirando movimentos muito legais [...] que conseguiram ali ficar olha: "a gente tá aqui. É de vocês. A gente não vai ficar sem fazer nada, a gente vai ajudar no que precisar, mas também a gente não vai tomar esse protagonismo", que era dos secundaristas, que era das pessoas que tão ocupando ali. Então, em resumo, foi uma coisa meio complicada, assim. Saber, né, lidar com isso. Movimentos que, muitas vezes, queriam tomar tanto e falar aquele movimento é deles: "é nosso!". Não, não é. Não é, tipo, isso não nasceu do Levante: "ah, esse movimento aqui é do Levante, ele é nosso", ou do Juntos: "ah isso aqui é do Juntos". Não, tipo, é dos secundaristas, unicamente. Então, por isso que teve essa relação complicada, mas, em questão de apoio, não só falando de movimentos políticos, assim, de movimentos sociais, mas falando de pessoas de partidos, como advogados de partidos e tudo mais, esse foi um apoio importante, um apoio legal. Acho que o apoio de advogados, por exemplo, foi... ajudou muito assim. (LEONARDO, 2019, p. 229-230).

Apesar dessa atuação sutil das organizações políticas, não vivenciamos nenhum agrupamento querendo tomar as ocupações para si, ainda que possa ter acontecido. Na pesquisa de campo, a atuação partidária sempre aparecia, para além do suporte material, nos conselhos e indicações do que seja possível ou não de fazer. Entretanto, mesmo esses conselhos, ainda que imbuídos em uma estratégia política anterior, vinham carregados de um respeito pela autonomia dos estudantes, no sentido que eram eles quem decidiam e os verdadeiros protagonistas daquele processo.

Nessa direção, é muito interessante a avaliação de Ivan sobre a relação com organizações e movimentos. Para ele, a autonomia se dava nas tomadas de decisões, que eram sempre dos estudantes. Da mesma forma, o processo autônomo se dava na identificação que todo o movimento de ocupações teria acontecido independente da atuação dos agrupamentos políticos[120]. Para o entrevistado, o papel das organizações consistia em um facilitar de caminhos, conforme indica em seu relato com o exemplo dos acordos de convivência, prática comum em movimentos populares:

> [Douglas:] Você me falou uma coisa que me chamou a atenção assim, né. Você sugeriu os acordos de convivência, né. É... você acha que a sua

[120] Groppo *et al.* (2017, p. 159-160), diferente do processo de Uberlândia, fazem uma interpretação que, no Sul de Minas Gerais, as ocupações de escolas não foram processos espontâneos, mas que "[...] só foi possível pelo trabalho cotidiano dos coletivos estudantis. Na universidade federal, a greve discente e a ocupação foram precedidas por inúmeras ações fomentadas pelos coletivos estudantis, ligados a juventudes de partidos ou a movimentos sociais mais amplos, que detêm o DCE ou o disputam. Também nas escolas de ensino médio, houve um relevante trabalho de politização que precedeu o movimento social, como no caso da rede de coletivos feministas, com apoio da UBES, no município A, e a atuação do grêmio estudantil da escola I". A partir de nossa pesquisa, parece-nos que, em Uberlândia, a relação foi diferente, uma vez que, ainda que exista uma influência social e política de partidos políticos e coletivos, não havia uma relação tão próxima, o que se estabeleceu a posteriori. Até mesmo a atuação de grêmios no processo de ocupações de Uberlândia foi marginal, ainda que havia um grêmio consolidado na primeira escola que foi ocupada, sendo uma exceção ao padrão encontrado.

> intervenção como movimento social, como movimento social não, mas como militante mesmo, uma intervenção como militante de um movimento social, você acha que fez diferença pra ocupação?
> [Ivan:]: Olha... diferença... eu acho que diferença, diferença não. Facilitou caminhos.
> [Douglas:] Hum... como assim?
> [Ivan:]: Por exemplo, é... por eu estar dentro de uma entidade de movimento popular, essa entidade... naquele momento eu tava ali como estudante, mas eu tenho diálogo com essa entidade. E essa entidade consegue trazer... dar estruturação, entendeu... ou seja, eu tenho um viés que facilita, eu tenho um caminho mais fácil pra certos tipos de estrutura ou alguma coisa, que seja de um pão a um atendimento de um advogado, enfim, que seja isso. Mas, mudar, mudar eu acho que não. Porque eu... a partir do momento que eu cheguei lá e fiquei, a ideia não é chegar falando que é assim, porque também, pra mim era novo. Eu não posso cantar de galo nem no meu terreiro, né.
> [Douglas:] E nunca tinha ocupado uma escola antes né [risos]?
> [Ivan:]: E nunca tinha ocupado uma escola antes... nunca tinha participado de uma ocupação de escola... eu acho que de ocupação é... não de escola, realmente, nunca tinha participado. (IVAN, 2019, p. 132).

E continua, um pouco à frente:

> [Ivan:]: Facilita... é... a gente... querendo ou não é difícil uma coisa dar certo sem ter um pingo de experiência...
> [Douglas:] De ter uma referência né...
> [Ivan:]: Sem ter uma referência. Começar... tipo, se é uma coisa nova, estritamente nova, uma coisa que nunca rolou antes, o que que vai acontecer no final é novo também, entendeu. Mas esse tipo de processo já aconteceu. Não que todo mundo ali já ia ter aquele conhecimento, ou algo que já... correlacionado à ocupação e à autogestão. Que muitos ali eu acho que nem sabe... esse termo lá nem foi falado, autogestão, né. Então, você chegar lá e falar: "que tal fazer um contrato de convivência", né... vamo por regrinhas... (IVAN, 2019, p. 134).

Foi muito interessante a última afirmação de Ivan que eles não tinham termo para a autogestão. Realmente, pois, diferente de 2019, nas entrevistas de 2016 essa terminologia nem sequer aparece, para eles era simplesmente a ocupação. Após esse diálogo com o Ivan e partindo da pesquisa de campo, levantamos uma hipótese que a autogestão se consolidava mais rápido nas escolas que tinham uma relação mais presente com outras organizações políticas, sejam partidos, sindicatos, coletivos estudantis partidários ou movimentos populares. Entretanto, tal hipótese extrapola os objetivos da pesquisa, uma vez que necessitaria de uma ampliação do escopo amostral, incluindo as escolas que desocuparam ainda nos momentos ascendentes do movimento.

Além da relação com partidos políticos, outra dimensão que, a partir das ocupações de escolas de Uberlândia, pode ser problematizada é o arranjo horizontal, que combate a democracia representativa, a hierarquia e a existência de lideranças. Apesar do consenso que

encontramos na literatura sobre o caráter horizontal dos movimentos autonomistas, e, consequentemente das ocupações de escolas, pouco se diz em que, de fato, consiste tal estrutura.

Ainda que sem essa terminologia, a proposição de arranjos organizativos horizontais já estava presente no Maio de 1968 francês, uma vez que, conforme indica Lefort (2018a, p. 69), "[...] se esse movimento pôde dar seu impulso à revolta estudantil e, por seu efeito, provocar uma greve geral, é porque desde sua origem não tem dirigentes, não tem hierarquia, não tem disciplina, porque contesta os profissionais da contestação". Entretanto, em um sentido um pouco distinto, Morin faz uma confusa e contraditória analogia dessas relações com o processo revolucionário soviético:

> O polo revolucionário é o 22 de Março[121]. O 22 de Março é, em seu núcleo, a fusão do leninismo e do anarquismo na ação revolucionária maleável e ardente *que recusa a organização* de um partido, mas aceita livremente a adesão de todas as correntes revolucionárias no interior da ação. O 22 de Março é uma fórmula original de frente de ação com mínimo de organização possível e, ao mesmo tempo, com o máximo de inteligência estratégica e tática. O 22 de Março é revolucionário em sua substância, e, por toda parte onde se impõe, instaura-se uma nova ordem: democracia direta, assembleias permanentes, representantes (*élus*) revogáveis, uma ordem soviética. Com o 22 de Março, os sovietes, no sentido originário e integral, entram na França [...] O 22 de Março mimetiza todas as revoluções passadas, a guerra da Espanha, a revolução cultural, Outubro de 17, a Comuna de Paris, *em seu esforço para viver e fazer viver o socialismo dos conselhos*. (MORIN, 2018c, p. 102-103, grifo do autor).

Chama-nos a atenção a afirmação de Morin de processos com um mínimo possível de organização, que, a nosso ver, é praticamente impossível em qualquer tipo de luta política. Ademais, conforme indica Jo Freeman (1972, p. 152), debatendo com organizações feministas, não existem grupos sem estruturas organizativas. Em casos que tais grupos reivindicam esses tipos de arranjos, acabam desenvolvendo estruturas informais de decisão, criando relações mascaradas de poder e, inclusive, a emersão espontânea de porta-vozes e lideranças.

Na revisão bibliográfica que empreendemos, talvez a melhor explicação sobre o que consistiria os arranjos horizontais se deu a partir da análise das práticas políticas do coletivo Mal Educado. Nessa leitura, essa poligremia, ao realizar um festival de curtas-metragens,

---

[121] O Movimento 22 de Março foi a organização estudantil criada nos acontecimentos de Maio de 1968 a partir da ocupação do prédio da reitoria da Universidade de Nanterre (MOYSÉS, 2018). Para Morin (2018b, p. 37), o movimento associa correntes, inclusive maoístas que fundam uma unidade de ação. A nosso ver, isso desautoriza, inclusive, algumas críticas que o próprio Morin faz sobre as atuações dos agrupamentos partidários, assim como o questionamento de lideranças, de um mínimo possível de organização e da "recusa a organização de um partido [sic]" (MORIN, 2018c, p. 102), uma vez que, em uma acepção leninista, o Movimento 22 de Março assume o que Lenin identifica como uma vanguarda partidária, como um centro dirigente que, vinculado ao conjunto de células e organismos, organiza a luta política de maneira consciente e planejada. [Cf. Lenin (2010, 2015) e Vázquez (2007, p. 318-324)].

estabeleceu um tipo de funcionamento "horizontal", que consistia em "[...] decisões tomadas por meio de consenso coletivo", e "participativo", em que existia a "abertura para todos os estudantes, independente da posição de seu grêmio" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 62).

A nosso ver, esse tipo de organização não é uma novidade desses movimentos contemporâneos e, nem mesmo, conta com sua origem nos protestos de Maio de 1968. Podemos encontrar esses tipos de práticas, ou de reinvidações das mesmas, nos primórdios do movimento operário internacional, presentes na Comuna de Paris, na concepção leninista de partido político e em vários processos revolucionários. Recorrendo a Lenin, em sua análise da Comuna de Paris, podemos ver a dimensão democrática que ela assume em contraposição à democracia representativa instaurada na formação da República francesa no final do século XVIII e início do XIX, em que:

> Apesar de que o proletariado socialista estava dividido em numerosas frações, a Comuna foi um exemplo brilhante da unanimidade com que o proletariado soube realizar as tarefas democráticas que a burguesia só soube proclamar. Sem nenhuma legislação complicada, com toda a simplicidade, o proletariado, que havia conquistado o poder, levou a cabo a democratização do regime social, suprimiu a burocracia e estabeleceu a eleição direta dos funcionários pelo povo.[122] (LENIN, 1977, p. 482, tradução nossa[123]).

Mas, além disso, é possível encontrar a concepção da ampla democracia direta no princípio do centralismo democrática defendido por Lenin e muitas vezes incompreendido ou deformado, uma vez que: "[...] o princípio do centralismo democrático e da autonomia das instituições locais significa que a *liberdade de crítica* é total e geral, quando, com ela, não se viola a unidade em *determinada ação*" (LENIN, 1976, p. 442, grifo do autor, tradução nossa[124]). Essa defesa de Lenin se dá em um contexto de proclamação pelo Comitê Central do partido que seus membros não poderiam questionar uma decisão coletiva em reuniões públicas, mas apenas em atividades internas, contraposta pela total liberdade de crítica.

Ainda, para Lenin, a liberdade de crítica somente poderia se dar no âmbito dos limites do programa do partido, uma vez que são esses que determinam a adesão ou não de um membro à organização. Dessa forma, o centralismo busca garantir, além da ampla liberdade de crítica, a

---

[122] Cabe lembrar que, entre outras medidas, a Comuna de Paris instituiu uma forma de governo que seus funcionários, incluindo a esfera judiciária, eram eleitos e destituídos diretamente pelo voto popular. Ainda, os funcionários estatais não poderiam receber um salário maior que o de um operário (MARX, 2011c, p. 57).

[123] "A pesar de que el proletariado socialista estaba dividido en numerosas sectas, la Comuna fue un ejemplo brillante de cómo el proletariado sabe cumplir unánime las tareas democráticas, que la burguesía sólo sabía proclamar. Sin ninguna legislación complicada, con toda sencillez, el proletariado, que había conquistado el poder, llevó a cabo la democratización del régimen social, suprimió la burocracia y estableció la elección de los funcionarios por el pueblo.".

[124] "[...] El principio del centralismo democrático y de la autonomía de las instituciones locales significa que la *libertad de crítica* es total y general, cuando con ello no se viola la unidad en *determinada acción*".

unidade na ação, de forma que a primeira não pode colocar em risco a segunda. Um exemplo prático da aplicação desse princípio pôde ser visto no já citado caso da estudante da E. E. Teotônio Vilela que, contrariando a decisão da assembleia, cedeu uma entrevista para a imprensa comercial e foi retirada dos espaços de decisão da ocupação.

Ademais, o simples fato de existir uma assembleia que as decisões são tomadas coletivamente e sujeita os seus membros ao decidido já consiste em um arranjo vertical. Por essa perspectiva, não existiu nenhuma forma de horizontalidade nas tomadas de decisões políticas e práticas nas ocupações de escolas em Uberlândia, uma vez que havia um centro acima dos indivíduos e comissões que os submetiam. Isso não significa dizer que não foi um processo democrático ou coletivo, mas desenvolvido sobre um claro arranjo organizativo já bastante conhecido pela classe trabalhadora.

Na perspectiva pedagógica, é possível encontrar esses arranjos organizativos coletivos e democráticos nas escolas da pedagogia soviética no primerio período da Revolução Russa. Nessa direção, Moisey Pistrak, abordando a relação de direção nas escolas infantis indica que a habilidade de trabalhar coletivamente implica em aprender a saber dirigir e a saber subordinar-se. Nesse sentido, para o autor, a autogestão implica em que "[...] *toda* criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção". (PISTRAK, 2009, p. 126, grifo do autor).

Na mesma direção, Anton Makarenko relata sobre como o desenvolvimento dos "destacamentos" e dos seus "comandantes"[125] implicavam uma descentralização das decisões escolares, que saím da esfera da direção para os próprios educandos. Nesse sentido, ao descrever sobre como os "comandantes" passavam a ser recrutados dos próprios destacamentos por eles mesmos, indica a potência que foi a criação dos destacamentos mistos[126], temporários, com uma rotatividade dos seus comandantes, de forma que tal criação:

> [...] permitiu aos nossos destacamentos se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho e organização, democracia na assembleia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou uma aristocracia – uma casta de comandantes. (MAKARENKO, 2005, p. 207).

[125] Os destacamentos eram os coletivos de base das colônias de jovens infratores que Makarenko foi diretor. Cada destacamento tinha um comandante, uma espécie de coordenador ou representante. Essas estruturas se assemelham muito às comissões das escolas ocupadas, assim como seus representantes ou coordenadores.

[126] Os destacamentos eram permanentes e tinham atribuições específicas de trabalho e de estudo. Por outro lado, os destacamentos mistos eram temporários e estabelecidos para alguma atividade laboral ou pedagógica específica e com um curto prazo previamente determinado. Ainda que temporários, os destacamentos mistos também tinham seus comandantes que, por consequência, também eram provisórios. Cf. Makarenko (2005).

Como alerta Makarenko, esse tipo de arranjo pode, dependendo da forma como é estabelecido e conduzido, criar uma aristocracia no processo organizativo. Essa casta implica, para além de privilégios, em que as principais decisões passam a ser restritas a um certo grupo de dirigentes. Esse tipo de relação também é endossado por Jo Freeman (1972, p. 154), uma vez que grupos, ainda mais os que negam uma estrutura clara e definida, podem gerar uma elite que centraliza as decisões e as comunicações. Pudemos encontrar, por vezes, esse tipo de relação nas ocupações de escolas em Uberlândia, que, por mais que questionavam a democracia representativa, acabavam a reproduzindo de outras formas, como o relato de Daniela:

> [Douglas:] E você chegou a participar desse pensar o início da ocupação? Esses primeiros movimentos?
> [Daniela:] Não, porque... como... a maioria era a galera do terceiro ano, e eles mesmos, quando dividiram o grupo, cada... por cores... e cada membro... dois membros desse grupo era como se fosse líderes e eles debatiam as coisas na assembleia... a questão dessa... você falou da construção né?
> [Douglas:] É, de pensar...
> [Daniela:] De pensar, foi mais... acontecia nessa assembleia né, então... os estudantes né, representantes de cada grupo, todo dia à noite, fazia assembleia e pensava a questão da ocupação, mas... depois, lógico, repassava pra gente e abria pra debate, mas sempre ficava na questão das assembleias, que era uma democracia interna que tinha lá né, é como se fosse, numa faculdade, o conselho, é como se lá tivesse um conselho. Então, as coisas que aconteciam passavam por lá, eles decidiam e depois...
> [Douglas:] E como que eram escolhidos esses representantes, esses líderes?
> [Daniela:] Na... no grupo que eu tava, por exemplo, da limpeza, quem ficou foi um representante do terceiro ano, na maioria dos grupos que eu pude perceber, a maioria era o terceiro. Então, pra mim foi é... os representantes do terceiro, meio que representou a escola toda, sabe, nas entrevistas, nas... é... nas filmagens que a gente fez pra postar no *Youtube* né, esclarecendo a ocupação do Messias, quem fala é mais o pessoal do terceiro. Lógico, tem alguns que são do segundo ano, mas são realmente aquelas pessoas que estavam por dentro da ocupação desde o começo, que participou de toda essa construção, e sabia do que tava acontecendo, tinha seu posicionamento político crítico sobre aquilo, e representava. Mas, geralmente, eram representantes aquelas pessoas que sabiam real o que tava acontecendo. (DANIELA, 2019, p. 192).

Apesar de não ter sido um padrão das ocupações de escolas em Uberlândia, esse relato de Daniela também não foi uma exceção. Aqui, há uma reprodução da democracia representativa, uma vez que os representantes das comissões decidiam as questões em uma assembleia somente com eles e, conforme Daniela, repassava para as comissões discutirem o que já estava decidido. A nosso ver, o movimento coletivo e democrático da autogestão deveria ser o contrário, de forma que os representantes organizam o já decidido pelos grupos de base, como ensinaram o socialismo de conselhos soviéticos indicados por Morin (2018c, p. 102-103).

Esse tipo de relação acaba reproduzindo a hierarquia na divisão social do trabalho e dos

saberes, entre quem pensa e quem faz, entre governantes e governados, condições típicas das sociedades de classes. Nesse mesmo sentido, a dificuldade de romper com essas formas representativas e formais de democracia expressa o poder das relações hegemônicas e ideológicas, indicada por Paul Willis (1991, p. 203-207) como o *eles* em *nós*, como uma espécie de interlocutor interno que cumpre um papel de desvio das penetrações do processo de consciência e acaba reproduzindo a lógica dominante.

Essa mesma relação ideológica do *eles* em *nós* e de reprodução da separação do pensar e do fazer acabou se manifestando, também, na emersão de lideranças nas ocupações de escolas, ainda que praticamente em todos os lugares havia esse questionamento a partir da suposta horizontalidade dos movimentos autonomistas. Conforme sustenta Freeman (1972, p. 157-158), o movimento, mesmo de maneira inconsciente, cria e lança ao público porta-vozes por não existir um escolhido formalmente.

Ainda, por mais que questionado, existiu um processo de emersão de lideranças nas ocupações, não só em Uberlândia, mas também em vários locais no Brasil[127]. Nesse sentido, Severo *et al.* (2019, p. 359) indicaram encontrar, na pesquisa realizada, entrevistados que responderam que haviam lideranças nas ocupações, mas também, outros que responderam todos serem líderes, uma vez que as decisões eram todas tomadas em assembleia. Entretanto, nessa última perspectiva, ao encontro de uma concepção horizontalista de organização, fica os questionamentos: quem prepara as assembleias? Quem decide o que será e o que não será discutido e decidido nas assembleias?

Assim, torna-se mais complexo compreender a relação de lideranças, de dirigentes e dirigidos, nos movimentos, não só de ocupações, mas em toda forma política, sobretudo nos que questionam esse tipo de relação, como os chamados movimentos autonomistas e horizontais. Essa relação também foi vista nos protestos de Maio de 1968 na França, uma vez que havia um endossamento pela ausência de lideranças. Entretanto, mesmo ali é possível tal questionamento, uma vez que Daniel Cohn-Bendit chega a aparecer em diversas análises e formulações como um símbolo e um porta-voz do movimento[128]. Para Castoriadis, a emergência

---

[127] Encontramos dois artigos lidando especificamente com a questão de lideranças das ocupações. Entretanto, ambos não se colocavam na perspectiva de problematizar essa relação, mas de explorar os sentidos e o processo vivido a partir dos estudantes que assumiram papel de protagonistas. Cf. Severo *et al.* (2019) e Medaets *et al.* (2019).

[128] Apesar de outros representantes simbólicos, Daniel Cohn-Bendit acaba sendo emblemático, pois aparece em praticamente todas as formulações e análises sobre esse período. Como exemplo, Lefort (2018a, p. 69) indica que "O Movimento 22 de Março possui mais de um Cohn-Bendit. Ele se formou à imagem deles, assim como eles próprios se formaram à imagem do movimento.". Essa leitura também é endossada por Morin (2018c), que chega a escrever sobre uma "revolução sem rosto". Entretanto, é curioso que no mesmo texto, Morin chega a afirmar que "A greve popular não clama nenhum nome, ao passo que a revolta dos estudantes, revolta de massa juvenil, havia encontrado o seu rosto-símbolo em Cohn-Bendit, o ruivo sem pátria, o democrata da rua, mesclando em si

de lideranças em movimentos contestatórios acaba sendo uma própria expressão da coletividade, de forma que:

> No Movimento do 22 de Março [...] aparecem líderes cuja clarividência e eficácia em nada ficam atrás das dos líderes de outrora, e que, sobretudo, se instauram numa relação nova com a massa: sem abdicarem de sua personalidade e de sua responsabilidade, eles são, não chefes geniais, mas expressão e fermento da coletividade. (CASTORIADIS, 2018a, p. 115).

O próprio processo social, enraizado na democracia representativa e na concepção mercadológica de liderança, induz a emersão desses representantes, tornando difícil, e por vezes até mesmo impensável, a ruptura com esses tipos de relações. O trecho da narrativa de Leonardo indica tal dificuldade e a tendência, até mesmo espontânea, de lidar com essas relações. Em suas palavras:

> [...] eu acho impossível não ter. Eu acho que, tipo, apesar de... de... de muitas lideranças quererem levar para o coletivo, quererem ser coletivas... não quererem ser lideranças, não tem como. Tava todo mundo muito perdido, todo mundo precisava de, pelo menos um... alguém ali principal pra fazer as coisas. Então, eu acho que não é ruim não. Eu acho que é impossível não acontecer, na verdade. Todo mundo precisava de uma... de um principal ali pra isso. Tiveram pessoas que estavam ali nas ocupações que também não queriam fazer nada, queriam tá ali ocupando porque estava ali ajudando, como pessoa... como número... como peso de gente ali, né. Então, tava ali só estando ali. E, tudo bem só ficar e só participar das coisas: "só estou aqui só, não quero tomar a frente de nada". E, tipo, ok. Só que alguém precisava chamar as pessoas, chamar os professores pra irem dar palestra, chamar palestrante, chamar, né... fazer essas atividades acontecerem. E tudo bem pessoas que não querem fazer nada disso, eu acho... se você tem pessoas que querem fazer, então acho... acho que tá ok pessoas não quererem participar de chamar pessoas e ajudarem na questão disso e só participarem das palestras, só participarem das palestras, só participarem das coisas, acho que tá ok essas pessoas estarem ali, esse tipo de gente, essa atitude... e tudo bem também pessoas só chamarem as pessoas e não participarem e como... a Juliana que não participou de nada, porque não conseguiu participar de nada porque tava muito... tava fazendo as outras coisas. Então... (LEONARDO, 2019, p. 233-234).

Leonardo, nesse trecho, faz uma associação das lideranças sendo pessoas que fazem as coisas acontecerem. A nosso ver, isso gera uma certa confusão, uma vez que identificamos as

---

anarquismo e marxismo, trazendo consigo as duas bandeiras – a vermelha e a negra – cuja união é o símbolo da revolta estudantil." (MORIN, 2018c, p. 89). Parece-nos bastante estranho as afirmações, em diversos textos, de Morin sobre a inexistência de liderança, uma vez que ele chega a falar que "[...] no próprio movimento, houve uma dialética entre seu caráter evidentemente espontâneo, ruidoso e turbilhonante, e as tentativas de regulação do turbilhão em direções totalmente diversas (*a regulação do tipo Cohn-Bendit*, as tentativas de regulações diretivas dos trotskistas e dos maoístas, mas que não conseguiram controlar os acontecimentos)" (MORIN, 2018e, p. 218, grifo nosso). Ainda, é possível encontrar a referência a Cohn-Bendit como um representante do movimento em Maria da Glória Gohn (2008, p. 4 e 11), referindo-se a ele como uma das principais lideranças do Maio de 1968 francês.

tais lideranças como pessoas que centralizam os processos decisórios. Podemos ver essa diferenciação no *Drop out!*, movimento de contra-cultura dos anos 1960, que, por mais que pareciam bolhas autônomas e independentes, assemelhando-se ao socialismo utópico de Saint-Simon, Fourier e Owen, que "[...] substituem a atividade social por sua própria imaginação pessoal; as condições históricas da emancipação por condições fantásticas" (MARX; ENGELS, 2010, p. 66), indicam bem a diferença entre lideranças e pessoas ativas, conforme o diálogo abaixo entre alguns de seus conhecidos adeptos:

> [Watts] Bem, até agora, o genial deste tipo de marginalidade sobre a qual estamos falando é que ela não tem liderança. [...] que todos reconheçam os outros. [...]
> [Ginsberg] Há um tipo de liderança organizada em algo como o Be-In. Há organização, há comunidade. Há grupos comunitários que cooperam, e estes grupos são motivados por pessoas ativas que não necessariamente desfilam seus nomes em público, mas que são pessoas capazes... capazes de encomendar um caminhão de som, distribuir milhares de pílulas de LSD e colocar sinais no caminho.
> [Watts] Ah sim, isso é verdade. Há pessoas capazes de organizar as coisas. Mas elas não assumem um papel de comando.
> [Leary] Prefiro chamá-los de focos de energia. [...]
> [Watts] E não há ninguém em comando, e isso é a coisa vital em absoluto. [...] e o que precisamos compreender é que pode existir, digamos assim, um movimento... uma corrente entre as pessoas... que pode ser concebida organicamente ao invés de politicamente. Sem patrão. No entanto, todas as partes reconhecem às outras da mesma forma que as células do corpo cooperam entre si. (WATTS *et al.*, 2018, p. 171-172).

Nesse sentido, pudemos encontrar em diversas ocasiões nas ocupações de escolas em Uberlândia que alguns estudantes, seja individualmente ou em pequenos grupos, acabavam, para além de pessoas ativas, cumprindo um papel de comando. Além disso, acabavam promovendo uma certa centralização em algumas demandas políticas, que a nosso ver, deveriam envolver um conjunto maior dos ocupantes nas decisões, como o já citado caso da assembleia dos representantes de comissões. Podemos encontrar esse papel de comando e de centralização na narrativa de Vitória:

> [Vitória:] [...] então pra mim foi um pouco impactante quando começou a ocupação porque aqui na escola ninguém me conhecia, aí agora praticamente todo mundo me conhece. É bem diferente, é bem assustador pra mim na verdade. Fica mais escondida... [...]
> [Denise:] E como você se sente agora aqui na ocupação, assim, tendo tomado tanta visibilidade?
> [Vitória:] Ah! É um pouco, como... estressante. Porque às vezes eu sou mais na minha, não gosto de ficar "ah, faz isso, faz aquilo", mas sempre chega alguém, "Vitória, está acontecendo tal coisa, vai lá e fala pra pararem", aí eu olho assim "não meu, vai lá você e fala", "não mais se eu falar não vai adiantar!", aí às vezes eu chego "gente por favor, não faça isso" e acaba que

> eu fico um pouco com a fama de mandona e eu não sou...
> [Denise:] Mas como que vocês se organizaram aqui assim pra poder manter a ocupação? Como que vocês, que vocês já tão há vários dias né, deve dar um certo trabalho.
> [Vitória:] Sim, mais de uma semana. A gente organizou em comissões, a limpeza, a segurança, cozinha... mas eu confesso que isso às vezes não dá muito certo aqui, por questão de... a maioria do pessoal da ocupação trabalhar, à tarde fica mais vazio aqui, aí, quando dá, o pessoal da segurança vai pra cozinha, cozinha segurança, limpeza comunicação, vai trocando e o que precisa no momento a gente vai e faz não tem dessa de "é só essa comissão". Só isso.
> [Denise:] E como vocês chegam nas pautas da ocupação? Vocês se reúnem?
> [Vitória:] A gente faz a assembleia né? Geralmente, a gente junta as pessoas que têm mais influência aqui na ocupação, conversa primeiro, tipo... "o que que vai ser falado na assembleia, o que que precisa mais por enquanto, que que dá pra deixar pra depois", pra não ficar uma coisa muito cansativa... a gente chega na assembleia, fala sobre o pessoal, dá a oportunidade de fala pra quem quiser falar, e... aí faz a votação, o que não precisa de votação às vezes a gente só comunica. (VITÓRIA, 2016, p. 139-140).

Esse trecho de Vitória é bastante emblemático, pois escancara a preocupação anterior sobre o que será conversado e decidido ou não na assembleia, assim como uma linha de comando que acaba sendo centralizada, extrapolando a dimensão de pessoas ativas para, de fato, uma liderança em torno das "pessoas que têm mais influência aqui na ocupação". Ainda, o trecho também expressa o desgaste individual que gera as centralizações das decisões e principais demandas políticas, também encontrados no relato de Melina e nos trechos da narrativa Vladimir:

> Então... eu tava quase todos os dias, eu fui poucas vezes pra casa e tinha um grupo, que foi justamente o grupo que começou a ocupação, que... é... sempre tava nas assembleias, sempre tava conversando com o pessoal de fora também. Eu participava desse grupo, né. E também acabava organizando as coisas que iam acontecer. Então, montava comissões pra poder organizar as aulas, montava comissão pra limpeza, comissão pra cozinha e também ter um revezamento disso. Então eu ficava mais ou menos nessa função de organizar as coisas junto com outras pessoas e de ver como que tava, de quem precisava de ajuda. E isso foi uma coisa que até me sugou um pouco, eu me sentia até um pouco mais cansada por conta disso, porque eu ficava é... meio que supervisionando assim, pra ver se alguém precisava de ajuda. E quando eu fui pra casa, as pessoas mandavam mensagens, falando que era pra eu tá lá, assim. Porque, mesmo que funcionasse como uma autogestão assim, ainda era muita gente, então eu ficava um pouco nessa função de organizar as coisas... de conversar com as pessoas... uma diplomata [risos]. (MELINA, 2019, p. 81).

> Então, no Zé Ignácio a gente constituiu de uma forma mais centralizada no início. Porque era a Helena que conduzia, tinha as chaves, então ela meio que era a liderança no momento, o que sobrecarregou ela bastante, porque todas as demandas, todas as divergências chegavam primeiro pra ela. Ela tinha que decidir, tinha que deliberar e, em especial, todas as representações de fora, não só também os advogados, tinham que passar por ela. (VLADIMIR, 2019, p.

9).

> No início foi bastante confuso pelo que a gente não tinha noção de quem que ia conduzir, pela questão das comissões, a gente separou comissões, mas a gente não sabia como que a gente ia liderar, porque a gente, meio que, claro... eu que separei as comissões, mas todo mundo reportava sempre a mim ou às lideranças maiores, que era a Helena, né. (VLADIMIR, 2019, p. 17).

O caso da ocupação da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa é bastante interessante sobre a relação de liderança. De início, o processo foi bastante centralizado, sobretudo, em torno da figura de Helena, que acabou se tornando praticamente um símbolo das ocupações de Uberlândia, quando poucas escolas estavam ocupadas. Da mesma forma que ela acabou se tornando uma grande referência, tanto para os estudantes quanto para a sociedade como um todo, houve uma intensa pressão bastante centralizada em sua figura, conforme relata Vladimir ao descrever as proporções que tomaram as ocupações na cidade:

> Pior que... eu meio que percebi que não ia chegar nesse ponto. Eu tinha noção que ia ser algo grande, mas não tão grande como eu tava acostumado. Mas no momento em que tomou as proporções que tomou foi uma grande... pra gente, eu acredito que até pra própria Helena, que não tinha noção do que se tornou pela pressão depois que ela sofreu, mas se tornou algo bastante sólido, até principalmente pela forma com que ela foi construída como símbolo da ocupação. A gente brincava sempre que ela era a Katniss Everdeen[129] das ocupações, porque ela se tornou um símbolo tão pesado que dava a cara desse movimento na cidade. (VLADIMIR, p. 2019, 13-14).

Entretanto, o mais interessante na experiência da ocupação do José Ignácio foi a descentralização da liderança que passou a existir com a saída de Helena, que se afastou das ocupações pelas intensas pressões que sofreu. Conforme relatou Vladimir (2019, p. 5-6), ele acabou assumindo provisoriamente um certo papel de liderança na ocupação com a saída de Helena, sobretudo, por ser presidente do grêmio estudantil antes da ocupação e, de certa forma, estar protagonizando um lugar de menor hierarquia do que o de Helena, "a liderança maior". Com o passar dos dias, a ocupação da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa foi assumindo uma liderança coletiva a partir da autogestão, tornando de fato um processo democrático e auto-organizado. Em suas palavras:

> [Douglas:] E como que foi essa liderança mais horizontalizada?
> [Vladimir:] Ela foi bastante tranquila, durou muito pouco, porque no momento que a gente decidiu: olha vamos fazer um negócio mais linear, posteriormente a ocupação acabou. Mas o momento que durou foi muito interessante, porque a gente decidia, a gente falava: "não, isso aqui tá errado, isso aqui não tá certo". A gente ficava discutindo e chegava a conclusões bastante interessantes do

[129] Personagem protagonista da trilogia fictícia Jogos Vorazes [The Hunger Games], escrita pela autora norte americana Suzanne Collins.

> que a gente queria com a ocupação e do que gente decidia. Eram decisões que sempre passavam por assembleias, poderiam ser bastante polêmicas, mas sempre havia a decisão ali, então é algo mais... mais político, a gente sempre conversava e decidia, de certa forma, coletivamente. (VLADIMIR, 2019, p. 10).

Houve diversas outras situações que de fato os ocupantes conseguiram estabelecer uma democracia direta a partir da autogestão nas escolas em Uberlândia. Nesse sentido, destacamos, entre outras, duas experiências que pudemos acompanhar no trabalho de campo e realizar entrevistas: as ocupações das escolas estaduais Neuza Rezende e Teotônio Vilela. No caso da primeira, era bastante enfático por todos os entrevistados, assim como pelo dia a dia da ocupação, a inexistência de lideranças, ainda que existiam diversas pessoas que acabam cumprindo um papel de pessoas ativas. Entretanto, não havia uma linha de comando ou um centro decisório centralizados, conforme relata Juliana:

> [Juliana:] Não existiu uma pessoa líder. A Juliana é líder, não. Todo mundo. Tudo o que a gente fazia era junto, é... se precisava ter conversa era isso. Quer conversar sobre... ah, o diretor da escola fez isso. Ele falou: "ah, preciso conversar com quem tá liderando a ocupação". "Preciso conversar sobre não sei o quê", não lembro o que ele queria conversar. Aí a gente falou: "vai todo mundo junto". E aí foi todo mundo ali, e aí ele já não quis mais conversar, sabe. Então qualquer coisa que acontecia era decidida em grupo. Nós éramos um conjunto ali de lideranças, não tinha uma pessoa que era líder.
> [Douglas:] E quem participava das reuniões com as outras escolas[130]?
> [Juliana:] Ah, tem isso. É... quem se dispusesse a ir. Porém [risos], acabou se repetindo as pessoas. Mas isso entrando em consenso também. Primeiro discutindo: "ah, quem seria melhor pra falar". Porque isso entra também na... na... nas comissões, nas divisões, porque quando a gente dividiu a tarefa de cada um, tinha isso: "ah, fulano é melhor em comunicação, então fica responsável pela comunicação". (JULIANA, 2019, p. 72).

No caso da ocupação da E. E. Teotônio Vilela, Ivan expressa em outros termos a relação da liderança coletiva, agora articulada com a autogestão. Para ele, houve um período de quatro dias para que os estudantes conseguissem consolidar o processo auto-organizativo. Antes disso, ele acabou assumindo um certo protagonismo por conta de sua experiência prévia em movimentos populares e pela referência que os estudantes viam em sua atuação política. Entretanto, com o avançar da organicidade, ele passou a não exercer mais esse papel de referência igualando-se aos demais estudantes como ocupantes. E nesse processo, a ocupação

[130] Nesse processo, Juliana indica de forma problematizadora que houve uma certa centralização no processo de comando e decisão entre as escolas naquelas localizadas nas regiões centrais da cidade. Nesse sentido, relatou Juliana (2019, p. 73): "Eu sentia também que as escolas de centro que dominavam essas reuniões, e era ah... eles que conduziam... eu não acho... não achei isso muito justo. Talvez se eu tivesse ah... começado a ir nas reuniões antes eu tivesse questionado, mas eu cheguei bem... foi... foram duas reuniões, assim, que foi bem no finalzinho ali, então já... talvez não fizesse sentido eu falar daquilo".

passou a ser organizada coletivamente, como expressa sua narrativa:

> Eu acho que nos primeiros dias ali, acabei puxando um pouco a frente, por ter mais experiência, né. Não foge muito daquele prazo de quatro dias, mais ou menos, pra... a galera incorporar mesmo e mostrar que consegue fazer a parada, mas... a gente conseguiu se organizar internamente, né, apesar de cada um ter um pouco das diferenças, e tudo. É... conseguimos começar a estruturar o espaço, pensar o espaço, né... de forma mais organizada, como que a gente vai organizar, qual que é o objetivo, né... de tudo aquilo, como que a gente ia tocar. Foi bem processos assim. (IVAN, 2019, p. 121).

E, com isso, ao compreender a coletividade nas tomadas de decisões e no comando, há uma guinada no sentido do movimento, de forma que "[...] é aquele momento ali que você pega autonomia né. Você tá: 'opa, não... é nós!'. De forma que, "[...] É autonomia... você fala assim: 'não, eu tô nesse espaço aqui eu faço parte dele. Se eu faço parte dele eu tenho que entender, lidar, conviver, com tudo que tá nele, respeitar e trazer coisa pra ele'. Isso rolou." (IVAN, 2019, p. 132).

É muito interessante essa passagem da entrevista de Ivan, pois coloca a dimensão da autonomia em outros termos. Agora, a perspectiva não está mais na relação com o Estado ou partidos políticos, mas de compreender e conduzir o processo coletivamente, assumindo a responsabilidade pelo espaço que estão inseridos e, inclusive, da própria educação desenvolvida. Ao atingir esse processo, a ocupação ganhava uma nova dimensão, era como se fosse a criação de um novo poder, democrático e coletivo, agora realmente independente do Estado, como uma potência estudantil. Leonardo parece conseguir captar bem essa dimensão, assim como a percepção sobre essa autonomia para os estudantes:

> Eu... eu sentia... porra, é muito difícil. Olha o tanto de tempo... quem tem ali, no mínimo ali seus quinze, dezesseis anos, olha o tanto de tempo que você passou na escola, que você passou na escola tendo o mesmo modelo, tendo o mesmo, sabe... tendo que pedir pro professor pra ir ao banheiro, tendo que pedir pro professor pra tomar uma água, sabe, coisas básicas. Quando isso acontece, demora pra você saber que você não só pode ir banheiro quando você quiser, sabe [risos], como... como você toma tudo ali, sabe. Então, eu acho que é... deu... ao mesmo tempo que deu uma atrasada no processo da escola começar a trabalhar essas questões, porque, de início ali, algumas escolas ficaram meio sem o que fazer, tipo: "a gente não sabe o que fazer". E isso é totalmente compreensível, né, tipo: "a gente chama as pessoas para virem darem aulas?", "como que funciona?". Então, fica um pouco perdido, né. Você não tem... você tá numa escola e você não tem um professor pra falar o que tem que fazer, você fica meio perdido. Então, deu essa atrasada, mas ao mesmo tempo que não, porque quando os alunos perceberam ali: "porra, agora vamos [?] [?]". Quando os alunos perceberam ali que podiam fazer as coisas, eles ficaram tipo: "Não, agora a gente não desocupa de jeito nenhum" [risos], sabe. "Agora que a gente percebeu aqui que a gente pode fazer as paradas, porra...". E quando... não só demora pros alunos perceberam isso, como

> demora pros alunos perceberem a... os benefícios da ocupação né: "porra, vamos ocupar!". Beleza. "Cadê os benefícios?", sabe [risos], de tanto que tá demorando, demorou um pouco, né. Demorou um pouco no sentido, em questão da comunidade, sabe. Porra, os alunos perceberem que: "caraca, olha essas aulas que a gente tá tendo", "olha esse... esse movimento político que a gente tá fazendo". Olha o quanto isso é grande, olha o quanto isso é importante, sabe. Olha o quanto isso é legal. Então, demorou um pouco ali pro pessoal perceber isso, os benefícios. Não só perceberem que podia tomar a escola do jeito que eles quiserem, como os benefícios disso, de poder gerir essa escola, sabe. Porque também, é difícil, porque você não... você passou muito tempo na escola, só que em momento nenhum você teve nenhuma autonomia, de fazer nada, de escolher nada, quando você tem essa autonomia, e você faz, e você percebe isso... porra, isso é muito legal. Quando você vê os benefícios depois, os benefícios disso, aí você fica: "PORRA! ISSO É MUITO LEGAL!" [com ênfase], sabe. Então, é tipo... demorou pra perceber tanto a questão dos benefícios quanto perceber que vocês podem fazer o que vocês quiserem. Então, isso é bacana. Muita gente, infelizmente, não percebeu a... a... que podia fazer isso né, que tinha essa autonomia e ficou... (LEONARDO, 2019, p. 228).

Essa perspectiva de consolidação da autogestão vai ao encontro da compreensão de Castoriadis (2018a, p. 136), que, ao indicar algumas propostas para que o movimento de Maio de 1968 francês se constituísse, de fato, em um processo revolucionário, sugere a forma de superar a relação de dirigentes e dirigidos pela autogestão. Ainda, em outra situação, agora debatendo com o movimento ecologista nos anos 1980, o mesmo autor indica a relação da autonomia com o modo de vida. Nessa perspectiva, não basta a luta por um novo modelo energético, mas sim por uma nova cultura (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981).

Ainda que essa dimensão autônoma não seja possível sem uma ruptura com a ordem social existente, os estudantes conseguiram se aproximar disso e, aqui, conseguiram imprimir de fato a dimensão prefigurativa do movimento, almejando uma nova cultura escolar e uma nova forma de ser da própria educação. Nesse sentido, criaram uma educação que "[...] pressupõe ao mesmo tempo a capacidade e a vontade dos humanos de se autogovernar, no sentido mais forte da palavra" (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981, p. 29). Nessa mesma direção, endossa Sartre, analisando o movimento de Maio de 1968 francês:

> Hoje, a classe média foi transformada pelo fato de que pode dirigir sem a necessidade de ser proprietária. É o reino da tecnocracia: na condição de receberem seus dividendos, os proprietários delegam a especialistas, a quadros competentes, o cuidado de dirigir as empresas. Pela mesma razão, as reivindicações mudam de caráter: já não é mais o problema da propriedade que está em primeiro plano – é claro que será reencontrado mais tarde, pois segue sendo fundamental – mas o problema do poder. Na sociedade de consumo, a exigência não é mais, sobretudo, a de possuir, mas de participar das decisões, de controlar. O que eu reprovo àqueles que insultaram os estudantes é que não viram que eles expressaram uma nova exigência: a da soberania. Na democracia, todos os homens devem ser soberanos, ou seja, eles

> devem ser capazes de decidir o que fazem, não sozinhos, cada um no seu canto, mas juntos. Nos países ocidentais, essa soberania só existe no papel: todos os norte-americanos, incluindo os negros, são soberanos porque têm o direito de escolher seus representantes. Mas é uma soberania da qual eles são de fato privados; por isso, se apresenta a reivindicação de um "poder": poder negro, poder estudantil, poder de trabalho. (SARTRE, 1968, p. 31-32, tradução nossa[131]).

Assim, tanto na dimensão da ação política na luta de classes, quanto em constituírem uma nova forma de autogoverno e autogestão no âmbito da educação, novas maneiras de pensar e conceber esse processo emergiram, aprofundando a formação de uma consciência de classe, sobretudo na compreensão de um *nós*, que somente existe em oposição a um *eles*. Da mesma forma, novos significados acabam emergindo, tanto na relação com a luta política, tanto com a educação e, sobretudo, com a escola.

[131] "En la actualidad, la clase media se ha transformado por el hecho de que puede dirigir sin necesidad de poseer. Es el reino de la tecnocracia: con la condición de percibir sus dividendos, los propietarios delegan en especialistas, en cuadros competentes, el cuidado de dirigir las empresas. Por la misma razón, las reivindicaciones cambian de carácter: ya no es el problema de la propiedad lo que está en un primer plano – por supuesto que se lo volverá a encontrar más tarde, pues sigue siendo fundamental –, sino el problema del poder. En la sociedad de consumo, la exigencia ya no es ante todo la de poseer, sino la de participar en las decisiones, la de controlar. Lo que reprocho a quienes insultaron a los estudiantes es el no haber visto que éstos expresaban una nueva exigencia: la de soberanía. En la democracia, todos los hombres deben ser soberanos, es decir, deben poder decidir lo que hacen, no solos, cada uno en su rincón, sino juntos. En los países occidentales, esta soberanía sólo existe sobre el papel: todos los norteamericanos, incluidos los negros, son soberanos porque tienen el derecho de elegir sus representantes. Pero es una soberanía de la que se les priva de hecho; por esta razón se presenta la reivindicación de un 'poder': poder negro, poder estudiantil, poder obrero."

4 FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA E MEMÓRIA

Como discutimos no capítulo anterior, ainda que as ocupações de escolas não formassem uma classe por si só, estavam inseridas e, ao mesmo tempo, constituíam relações de classes. Entretanto, aqui, nosso objetivo é compreender precisamente a dimensão subjetiva da classe trabalhadora, particularmente dos estudantes que ocuparam as escolas. Compreendemos, como também já indicado anteriormente, a formação de consciência como a compreensão das relações de antagonismos que os sujeitos se encontram na distribuição do modo de produção. Entretanto, tal compreensão só é possível a partir dos conflitos resultantes dessas contradições, como o estádio final do processo.

Seguindo Thompson (2012b, p. 413-414), na análise da formação da classe operária inglesa, foi somente "[...] quando a luta entre a 'velha corrupção' e a reforma atingiu o seu clímax, é possível falar de uma nova forma de consciência dos trabalhadores em relação aos seus interesses e à sua situação enquanto classe". Mais adiante, o autor argumenta que essa nova consciência dos trabalhadores poderia ser vista de duas dimensões, de "uma consciência da identidade dos interesses entre trabalhadores das mais diversas profissões e níveis de realização" e de uma "consciência da identidade dos interesses [...] enquanto contrários aos de outras classes; dentro dela vinha amadurecendo a reivindicação de um *sistema alternativo*" (THOMPSON, 2012b p. 561-562, grifo do autor).

A indicação acima de Thompson sugere uma das generalizações possíveis, feitas pela tradição marxista, que a consciência de classe só pode emergir a partir da luta entre as classes em torno dos conflitos de interesses resultantes do modo de produção. Nesse mesmo sentido, Mészáros (2008, p. 77), a partir da análise da obra *A Miséria da Filosofia*, de Marx, e do processo de formação da classe trabalhadora, que tem necessariamente um caráter político, indica a ação política apenas como o primeiro passo para a formação da consciência de classe. Dessa forma, podemos, também, propor outra generalização: que o processo de formação de classes também consiste em profundas relações de aprendizagens e de formação humana, visto o caráter educativo que assume "toda relação de 'hegemonia'" (GRAMSCI, 2006a, p. 399).

Essa dimensão do que estamos chamando de uma nova consciência foi denominado de distintas formas na tradição marxista, seja na dimensão da "classe para si", de Marx (2017a, p. 146), ou na "catarse da política", de Gramsci (2006a, p. 314). No âmbito da pedagogia, ainda, Makarenko (2002, p. 320) compreende como uma dimensão superior de um coletivo em autogestão, talvez uma formulação mais apropriada para o processo que analisamos.

Portanto, essa nova consciência, crítica de si mesmo, assume a importância, como já

apresentado por Gramsci (2006a, p. 96), como uma crítica ao senso comum, à experiência vivida e refletida pela "filosofia espontânea". Nesse sentido, o grande saldo político das ocupações foi a construção dessa consciência política formada pela própria ação política e construção da autogestão, o que promoveu uma verdadeira reviravolta na experiência, agenciando, ainda que parcialmente, penetrações da consciência nas relações antes naturalizadas (WILLIS, 1991, p. 151-152).

Dessa forma, a nova consciência política criada no processo de ocupação se manifesta na identidade de interesses no processo de construção da própria escola – a partir da estruturação da autogestão e da resistência – e na identidade de interesses em relação a outros grupos. Esse último abrangeu a perspectiva política da luta contra a PEC 241 (55), a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido, materializados nas disputas contra os grupos que pautavam a desocupação e pelos conflitos contra a mídia e contra o Estado – diretores, polícia e o promotor da Vara da Infância e Juventude.

Ademais, a assertiva central do materialismo histórico que o ser social determina a consciência social (MARX, 2008, p. 47) implica que a consciência, em suas múltiplas dimensões, não pode ser compreendida por si só, mas sempre no contexto e no processo histórico, no entrecruzamento entre as determinações sociais e ação dos sujeitos. Nesse sentido, além da dimensão de classe – como consciência da oposição e da disposição de levar o conflito até o fim (MARX, 2008, p. 48) –, "[...] a consciência da classe operária, por si só, coexiste com outras formas de identificação coletiva e sem eliminá-las ou substituí-las." (HOBSBAWM, 2015, p. 103). Entre essas outras formas, encontramos dimensões como sentimento, expectativas, visões de mundos, religiosidades e, também, memórias, indissociáveis do contexto histórico que estão inseridas.

Nesse sentido, se a consciência de classe é uma consciência de oposição de interesses, por que, então, a classe trabalhadora, que não existe sem consciência de classe, não vive permanentemente mobilizada em luta? Ainda, por que em determinados momentos as pessoas se lançam de forma entusiasmadas em conflitos e protestos? São questões inseparáveis da análise das formas como a consciência de classe emerge e se desenvolve, indicando a relação entre contextos e experiências.

Portanto, compreender o processo de formação de consciência desses estudantes implica em analisar o contexto em que as ocupações se inseriram e como a ação política levada a cabo promoveu uma compreensão das relações sociais antagônicas de classes. Mas vai além, perpassa por conceber os significados e aprendizados que fizeram desse momento de protesto, assim como as formas de elaborações da memória em sua relação do passado a partir das

determinações presentes e perspectivas futuras.

4.1 Mas por que ocupar? Uma estrutura de sentimentos

A inquietação sobre o porquê as pessoas partem para a ação direta radicalizada foi uma das motivações para o desenvolvimento da pesquisa, configurando-se como seu problema central inicial. Com o avançar da investigação, tanto empírica quanto teórica, fomos percebendo que havia um conjunto de relações indissociáveis em torno da questão que a modificou em diversos âmbitos, trazendo a centralidade para a formação de consciência e para a memória dos estudantes.

Todavia, a inquietação permaneceu. Logo, a pesquisa demonstrou que, parafraseando Marx (2011a, p. 18), o movimento de ocupações de escolas em Uberlândia não foi "[...] como um raio vindo do céu sem nuvens", mas produto das próprias circunstâncias promovidas pela luta de classes do período. Nesse sentido, havia, naquele contexto, uma estrutura de sentimentos – "[...] uma qualidade particular da experiência social e das relações sociais, historicamente diferente de outras qualidades particulares que dá o senso de uma geração ou de um período" (WILLIAMS, 1979, p. 133) – que possibilitou aos estudantes protagonizarem uma ação política de tal envergadura.

Algumas das produções sobre as ocupações de escolas no Brasil compartilham dessa perspectiva, visto que Severo *et al.* (2019, p. 352) discorre que o motivo das ocupações terem iniciado no Rio Grande do Sul foi a solidariedade com a greve dos professores em curso. De maneira um pouco distinta, Castro e Tavares (2020, p. 5), Medaets *et al.* (2019, p. 146) e Borges (2018, p. 93) endossam a insatisfação perante as reformas emplacadas pelo governo federal. Ainda, temos Morais (2018, p. 183-184) indicando uma motivação a partir das experiências comuns do ensino fornecido pelo Estado, ressaltando a simultaneidade de relações em que a escola está inserida. Maria da Glória Gohn (2018, p. 125-126) e Pablo Ortellado (2016, p. 15) indicam a relação indissociável das ocupações com os protestos de Junho de 2013 e, nessa mesma perspectiva, Castro e Tavares (2020, p. 5), sugerem a relação com o contexto de golpe de Estado ocorrido em 2016. Para as autoras:

> Os estudantes secundaristas das escolas públicas ocuparam cerca de 800 escolas de diferentes estados brasileiros ao longo de 2015 e 2016. Esse fenômeno – não apenas por sua magnitude, mas também pela sua novidade – deve ser contextualizado no espaço político mais amplo e na sequência das medidas educacionais tomadas pelo Estado que o antecederam. Em 2013, uma conflagração de manifestações de rua tomou o Brasil. Foi a primeira vez,

> desde o período da redemocratização, que tantas pessoas expressaram abertamente sua indignação. [...] Em 2014, Dilma Rousseff foi reeleita como presidenta depois de uma campanha eleitoral turbulenta, cujos efeitos culminaram no golpe parlamentar e midiático que a destituiu em maio de 2016. Michel Temer, o vice-presidente que a substituiu, promulgou logo depois uma Emenda Constitucional (PEC 241/55) que congelou os gastos públicos com educação e saúde. (CASTRO; TAVARES, 2020, p. 5).

Compreender, portanto, as ocupações de escolas no contexto de golpe de Estado não implica em uma relação direta em que os estudantes se mobilizaram em defesa da legitimidade do mandato ou em torno do *impeachment*, ainda que tenha existido. O que indicamos parece ser um sentimento de expectativas frustradas sobre as políticas sociais que a destituição do Partido dos Trabalhadores (PT) da presidência da República proporcionou, sobretudo, a possibilidade posta de retrocessos e retiradas de direitos sociais anteriormente conquistados. Esse contexto gerou uma sensação de revolta entre os estudantes, como demonstra as narrativas de Clara e Leonardo:

> Primeiro que eu acho que, com a saída da Dilma, acho que já teve uma certa revolta, assim. E o governo do Temer não foi um negócio... uma coisa passiva assim, que ele entrou e foi, sei lá, como se fosse a Dilma ali, não... ele foi... foi brusco assim, a mudança, porque ele... mudou o presidente, mudou as atitudes, mudou as ideias. Eu acho que a gente foi se revoltando aos poucos, assim, sabe. A gente ia participando e não ia concordando com algumas coisas (CLARA, 2019, p. 173).

> [...] tem ali uma galera de dezesseis, dezessete, dezoito, até... até uns vinte e três até... ou passa disso... não sei, enfim... isso eu tô falando de secundarista mesmo... então, eu acho que a gente cresceu numa... teve a infância ali no governo do PT, quando ali, a gente foi começando a entrar na adolescência, e tudo mais, ter um pouco mais de consciência política, a gente já tava entrando em um... em um Brasil completamente atrapalhado, a gente já tava se atrapalhando até a gente chegar lá, aqui hoje, nesse... nesse nascimento fascista, nesse ressurgir fascista. É... então, a gente... eu acho que todo mundo tava meio: "puta... um dia as coisas estavam indo pra educação", a gente não tinha consciência muito sobre isso. Aí quando a gente foi crescendo que a gente foi pegando e: "porra, no governo PT a gente tinha uma consc... a gente tinha uma questão de educação, um olhar pra educação", então quando todo mundo percebeu que: "porra, isso não vai acontecer", sabe, tipo... Isso aconteceu, a gente não tinha consciência do que tava acontecendo, esse olhar positivo pra educação né, no caso. Quando a gente foi crescendo e foi percebendo que, quando a gente olhou politicamente, teve essa consciência política e olhou pra isso, falou: "porra... cadê?", sabe... "não tem". Então, acho que todo mundo sentiu essa falta de... de... de um olhar mais importante pra educação, sabe, um olhar que a educação deveria ter, que nunca teve, mas um dia poderia ter, só que... né... e a gente tava ali, o golpe tinha acabado de acontecer [...] tinha acabado de acontecer, e tava todo mundo meio: "puta, e agora véio! Que merda!". E isso foi pra todo mundo assim, até... até chegando ali, mais ou menos ali, passando um pouco da centro direita, é... pra direita né, passando um pouco da centro-direita pra direita, o pessoal ficou meio: "puta, que que aconteceu aqui?", sabe, tipo. Até quem era... até o mais o antipetista,

> porra, até Reinaldo Azevedo, olha pra isso e falou: "Que porra é essa?", sabe. Então, o pessoal sabe, o pessoal entendeu que tava acontecendo alguma coisa errada ali. Aí, isso aconteceu, só que rolou a parada da PEC, aí o pessoal falou: "opa, pera aí... aí... aí não, não mexe aqui não!"... aí que veio as ocupações. Então foi... Em geral, em resumo, uma insatisfação geral com a direita. (LEONARDO, 2019, p. 220-221).

Angela Alonso e Ann Mische (2016, p. 4-5) indicam essa perspectiva de expectativas frustradas como uma das faces do novo ciclo de protestos que emergiu tendo como marco o movimento de Junho de 2013. Para as autoras, houve cinco formas que, na interpretação pública da política, alimentou essa nova onda de protestos: i) A emersão do repertório autonomista; ii) os mega eventos mundiais no Brasil, como as Copa das Confederações de 2013, nos quais muitos dos protestos coincidiram com os dias de jogos, e a Copa do Mundo de 2014; iii) o enfraquecimento do apoio do governo do PT em alguns setores; iv) um estilo de relação específica entre Estado e movimentos sociais, uma vez que demandas estruturantes não foram incorporadas na agenda política e; v) a repressão policial nos primeiros protestos organizados pelo MPL.

As dimensões iii) e iv) apresentadas expressam esse sentimento de expectativas frustradas que estavam presentes em 2016, quando emerge as ocupações de escolas. Para as autoras, o terceiro aspecto indica uma geração que via os limites dos governos PT em levar adiante suas expectativas, elas próprias resultantes das políticas sociais estabelecidas por essas gestões, que acabou enfrentando os limites de sua própria política. O quarto aspecto, a nosso ver expressão do terceiro[132], indica uma diminuição da relação com movimentos sociais e demandas populares, endossados por uma combinação entre denúncias de corrupção e não acolhimento de demandas sociais urbanas (ALONSO; MISCHE, 2016, p. 4-5). Essa percepção também é endossada por Maria da Glória Gohn (2018, p. 117), ao apontar que a conjuntura econômica da década de 2010 afetou os jovens de todas as classes, de modo que eles passaram a olhar para a política, como também indica o trecho da narrativa de Vladimir:

> [...] A gente percebia que poderia ficar bastante apertado pra gente pela reforma que poderia acontecer. Então a gente via que ia afetar os outros anos, o segundo ano, o primeiro ano e a escola no geral, porque toda a escola não

[132] Essa expressão se dá pela própria limitação do governo PT na perspectiva de mudanças estruturais na sociedade brasileira. Podemos ver uma indicação desses limites a partir do balanço de Ricardo Antunes sobre o golpe de Estado de 2016, em que, para o autor, nos últimos períodos: "Houve também vitórias de movimentos e partidos políticos de oposição que chegaram ao governo, como o PT no Brasil e as *Frentes Amplas* no Chile e Uruguai, dentre outras experiências. Mas, depois de mais de uma década destas vitórias, podemos constatar que, em sua grande maioria, estes novos governos aceitaram fazer uma longa pactuação e forte conciliação com os grandes capitais, o que acabou por corroer por dentro e devorar seus governos, como ocorre de modo cabal com o Brasil nos dias atuais [...]. Depois de várias lutas de grande importância, que marcaram um forte período de contestação, o neoliberalismo, mais como tragédia do que farsa, ainda segue dominante." (ANTUNES, 2017, p. 51).

> concordava com isso. E a gente falou vamos nos mobilizar pra tentar falar: "olha, a gente não é a favor disso". Então foi aí que a gente tentou é... acho que... ocupar a Câmara e mostrar o que tava acontecendo e, principalmente, pela questão da política que já vinha cercando, que poderia tá... com a questão do *impeachment* e do que que a gente acreditava que tava se formando pelo país. Então, é dessa forma que eu vejo como a conjuntura, pela questão da ascensão da extrema direita. (VLADIMIR, 2019, p. 10).

Em nossa pesquisa, apareceu significativamente, como uma forma de balanço do processo, uma percepção pelos estudantes de uma ascensão conservadora, alimentando a estrutura de sentimentos do contexto político e social, conforme expressa o trecho acima de Leonardo ao indicar o surgimento de um fascismo no Brasil, assim como o de Vladimir, de ascensão de uma extrema direita. Essa perspectiva de luta contra o conservadorismo também pôde ser encontrada, além de outras, nas narrativas de Ivan e Bruna que, ao tentar explicar o porquê foi possível fazer as ocupações em Uberlândia naquele momento, em 2016, relatam:

> Naquele momento... Olha, naquele momento, eu acho que foi possível tá rolando, ter acontecido todas as ocupações... um dos motivos eu acho que, bem ou mal, eu acho que a gente tava vivendo reflexos né... do... governo PT ainda... então é outra política, é outra política... tinha... eu acho que, bem ou mal, com tudo o que foi feito ou não feito, ou erro, enfim... não vamos entrar nesse mérito... mas, eles ainda presavam mais pelo diálogo, alguns... em algumas regiões normalmente, não eram todas. Né, por ter ainda esse resquício, ainda, de diálogo, de tentar negociar, isso foi mais possível. Porque, querendo ou não, o processo do começo ao fim em algumas escolas foi mais pelo diálogo né, não teve tanta represália. Pelo menos não em Minas Gerais, não em Uberlândia. Em outras regiões você teve uma represália bem maior, entendeu. Tipo... é... eu acho que foi basicamente por isso é... tinha ainda resquício desse... né, governo PT, tinha um pouco mais de diálogo né, era mais confortável você ter diálogo. Eu não vejo a gente fazendo ocupação agora em 2019, porque no primeiro dia que nós formos lá, nós vamos... vai chamar os policiais, as PM, o choque... eu tenho certeza disso... não vai ter diálogo, entendeu. Eu acho que foi... simplesmente por ter mais diálogo, não foi por aceitação. Novamente, porque a gente tava... tinha acabado de sofrer um processo de *impeachment*... não foi aceitação. Por ainda ter esse resquício né, desse diálogo né, dessa democracia... defasada... ter esse pequeno diálogo. Ter diálogo assim, mais ou menos, mas teve. Acho que foi por isso né. (IVAN, 2019, p. 153).

> Ai, eu acho que tinha uma consciência de retrocesso, assim. De lutar contra o retrocesso, talvez era até uma sementinha do que foi 2013, que ninguém entende né, que... se a gente for parar pra pensar pode até ter sido o início de algo... eu não gosto de usar bom ou ruim, mas de algo... dessa... desse obscurantismo que a gente tá hoje né. Talvez 2013 possa ter sido isso. Mas muita gente também enxerga como uma forma de fazer sua voz ser ouvida. E eu acho que era isso que a gente tava em mente. Ir contra o retrocesso e, finalmente, fazer isso na prática, porque todo mundo ficou... voltou os olhos pra gente, pros estudantes, e também muito espelhados no que aconteceu lá no Paraná e já tinha acontecido em São Paulo, a gente viu que era possível. (BRUNA, 2019, p. 108).

Todavia, esse balanço do ascenso conservador está ainda imbuído da relação da memória com o presente, uma vez que essas entrevistas foram realizadas em 2019, após uma acirrada disputa eleitoral que culminou na eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2018. Nessa mesma direção, também foi comum a percepção da maior dificuldade de realizar novas ocupações, ou distintas ações mais radicalizadas, pela possibilidade de uma maior repressão, como expressam Leonardo, Melina e Clara:

> Eu acho que a Escola Sem Partido ganhou sim... acho que... não o papel... mas se tem [...] É, o Fernando Holiday[133] tá aí, indo nas escolas de São Paulo, querendo saber o que os professores estão falando, e tudo mais. E tem aluno que tá filmando professor e jogando na internet pra acontecer esse linchamento sobre o que ele tá falando, e por mais que ele fale alguma coisa limpa ali, tá acontecendo, de certa forma. O movimento conservador dentro das escolas tá crescendo bastante. Então, eu acho que, de certa forma, mesmo que inconscientemente era contra isso que a gente tava lutando também, pra que as escolas não virassem o que tá virando, sabe. Esse movimento de escolas cívico-militares que estão crescendo aí também. Não só escolas militares, assim como escolas cívico-militares que... enfim... aluno batendo palma pra militar que tá entrando na escola pra, entre aspas, botar ordem. Que ordem? "Ah, tem que ir de uniforme, tem que ir não sei o quê...". Pra quê? Por quê? Sabe? (LEONARDO, 2019, p. 239-240).

> [Douglas:] E você acha que seria possível fazer as ocupações hoje?
> [Melina:] Eu acho que ia ter uma resposta contra maior.
> [Douglas:] Como assim? Uma resposta da direita, você fala?
> [Melina:] Sim, com certeza. Eu sinto que eles tão mais organizados e os pais também... eu acho que essa questão da Escola Sem Partido e entre várias outras... é... essa marginalização da educação que tem acontecido começou a entrar na casa das pessoas. Tanto que a gente vê as respostas do pessoal contra a universidade e a favor dos cortes, né, que é muito, muito grande, foi surpreendente. Pessoas que nunca ouviram falar sobre isso, pessoas que nunca entraram na universidade, muitas vezes e, que tipo, com uma condição de vida boa, e tal, falando mal da universidade, tendo uma outra ideia desse processo também. De ouvir pessoas que tão dentro da universidade e que prega esse tipo de discurso, sabe. Então, eu acho que isso acabou entrando nas casas e acabou entrando na vivência das pessoas, e elas estão com uma outra ideia sobre o que é movimentação política, assim né, e criaram um fantasma da esquerda. Eu acho que ia ter uma resposta contra muito massiva. Mas isso não quer dizer que não pode acontecer [risos]. (MELINA, 2019, p. 93).

> [Douglas:] E você acha que seria possível fazer as ocupações hoje?
> [Clara:] Não [risos]... BOLSONARO VÉIO... VÉIII [aumentando o tom] [risos][...] Não, mas agora meu bem, depois de Bolsonaro, deu até uma saudade do Temer [risos]. Eu acho que a gente ia ter um ataque maior... assim,

[133] Vereador eleito em São Paulo para a gestão 2016-2020 pelo partido Democratas (DEM). Holiday tomou grande visibilidade nacional por sua participação política na coordenação do MBL e pelo protagonismo nas manifestações de 2015 e 2016 a favor do *impeachment* (HOLIDAY, [*s. d.*]). O episódio a que se refere Leonardo é sobre as visitas às escolas promovidas pelo então vereador para verificar se havia "doutrinação" no conteúdo ensinado (FERNANDO..., 2017).

> de sei lá, polícia, porque... a gente ficou lá, tinha ameaças, mas não foi polícia lá e tudo mais. Acho que por parte dos alunos, acho que talvez a gente conseguia fazer, mas não sei se a gente ia conseguir ficar muito tempo. Acho que ia ter um ataque maior... [...] Uma repressão maior. (CLARA, 2019, p. 186).

Entretanto, essa dimensão ascendente do conservadorismo, indicado nas entrevistas, também é contraposta por uma efervescência das lutas sociais, que se intensficam e retrocedem desde 2013. Nesse sentido, "Junho de 2013 marcou um ponto de inflexão na história brasileira" (SOLANO *et al.*, 2017, p. 5), como a "[...] abertura de uma onda de um ciclo maior de protestos" (ALONSO; MISCHE, 2016, p. 2, tradução nossa[134]). Para Esther Solano, Pablo Ortellado e Marcio Moretto, os protestos de Junho de 2013 promoveram um marco de polarização social no Brasil, sobretudo em torno da figura do PT. Nesse ínterim:

> Entre junho de 2013 e meados de 2016, enquanto a esquerda brasileira não conseguia dar resposta apropriada a estas insatisfações, movimentos identificados como de direita liberal, Movimento Brasil Livre (MBL) ou Vem Pra Rua, canalizaram este sentimento de frustração e descontentamento cidadão contra o sistema político, em seu conjunto, num forte sentimento antipetista. Começava uma dinâmica de polarização nas redes e nas ruas, cujo centro simbólico era o PT: uma parte da sociedade mobilizada fazia do petismo o alvo de suas críticas, pedindo o impeachment da presidente e outro setor mobilizado respondia impulsionando a narrativa do golpe e defendendo a normalidade institucional e democrática. (SOLANO *et al.*, 2017, p. 5).

Em uma perspectiva parecida, Alonso e Mische (2016, p. 13-15) indicam uma separação entre os repertórios que compunham as manifestações de 2013, de forma que passa a existir uma forte oposição sobretudo entre os repertórios patrióticos e socialistas a partir de uma forte disputa cujo símbolo central acabava sendo o PT – conflitos que se estenderam até o *impeachment* em 2016. O ataque vindo do repertório patriótico era em torno de denúncias e envolvimentos com corrupção de membros do PT, assim como a continuidade de três mandatos seguidos, materializando-se nas reivindicações pelo *impeachment* e, até mesmo em uma dimensão mais drástica, de intervenção militar. Esse ataque em torno do PT se estendeu para todo o repertório socialista, equiparando um sentimento anti-pestista à praticamente toda a esquerda.

Por outro lado, houve também, de formas e intensidades distintas, uma certa oposição pelo repertório autonomistas aos partidos políticos, porém fora do campo do antipetismo, mas de um confronto ao processo burocrático e hierárquico criado em alumas organizações políticas, caracterizando um elemento comum dos movimentos autonomistas. Nesse sentido, para Solano

[134] "[…] the opening wave of a larger cycle of protest".

e outros (2017, p. 6), esses jovens constituem uma geração que "[...] estão fora desta disputa simbólica, [uma vez que] o PT já não organiza e não é o centro de sua organização como atores políticos".

Portanto, assim como em outros contextos[135], "[...] foi a situação objetiva que provocou essa explosão" (SARTRE; COHN-BENDIT, 2018, p. 18), de forma que as ocupações de escolas foram possibilitadas por condições econômicas e políticas particulares, que ampliaram os limites para uma ação direta radicalizada. Essas dimensões ainda foram acentuadas a partir do exemplo concreto e, como no caso de São Paulo, vitorioso, das próprias ocupações de escolas, conforme expressam os trechos de Paula, Ivan e Bruna:

> Eu lembro que já tinha acontecido em São Paulo antes né, e tinha sido muito bem sucedido lá, sabe. A gente... bem-sucedido, assim, pra nós né, porque... e pra eles também, que eles acabaram ganhando as coisas que eles queriam, que era não fazer aquela reorganização do Alckmin e... Ali, a gente tava vivendo um contexto político um pouco fervendo, assim, porque dentro da escola os professores estavam muito insatisfeitos com a possibilidade daquele plano de ensino... da... da Reforma do Ensino Médio e tudo mais. E a nossa escola era muito tensa... eu me lembro que eu participava muito ativamente nesse período, porque eu participava do PDT, né, e do Reinventar. Quando aconteceram as ocupações de São Paulo eu já era do Reinventar, então eu acompanhei todo aquele processo e... quando Uberlândia tava, assim, inflamando, cheio de manifestação, a gente se sentiu é... encorajado sabe, pra poder ocupar. (PAULA, 2019, p. 32).

> [Ivan:]: Eles resolvem ocupar acho que... devido a esse efeito cascata, sabe. De entender que... alguns ali talvez já tavam assim nessa: "não, é importante fazer isso", entendeu? Muitos ali já tinham uma autonomia maior de pensamento crítico né, referente a toda a situação, né... a gente tava no ano de 2016. Mas... eu acho que foi pelo efeito cascata mesmo. Viram que tava muito fervoroso, era o país inteiro, então: "por que não fazer?". Tipo...
> [Douglas:] Já tinha uma movimentação...
> [Ivan:]: Sim, já tinha uma movimentação grande. Se você parar pra pensar: "ah, tá todo mundo fazendo isso, e nós tamo aqui. Será que é só nós que tamo certo, sendo que tem esse tanto de gente? Pera, vamos ver o outro lado também, ou tentar ver de forma diferente". (IVAN, 2019, p. 122).

> [Douglas:] Por que você acha que foi possível fazer as ocupações naquele momento?
> [Bruna:] Nossa... eu acho que foi... primeiro porque a gente viu o exemplo no Brasil, depois que eu fui descobrir sobre a revolução dos pinguins, no Chile, que foi bem antes, mas tudo bem [...] Eu acho que foi, 2005/2006. Depois que

[135] Podemos ver a relação do contexto social em momentos de explosões de lutas sociais com a Comuna de Paris, que emergiu em um contexto de humilhação social a partir da derrota francesa na guerra franco-prussiana e pelo processo de capitulação de Paris, que possibilitou aos operários se levantarem em armas e assumirem o governo da cidade (MARX, 2011c). Ainda em Paris, o Maio de 1968 francês só foi possível por estar em um contexto de efervescência social que tinha como referência as recém revoluções cubanas e chinesas, a Primavera de Praga, na Tchecoslováquia, o movimento de contracultura na Europa e na América do Norte – que englobavam pautas políticas contra a Guerra do Vietnã, por exemplo –, as lutas de libertação nacional na África e contra as ditaduras militares na América Latina (COHN; PIMENTA, 2018; LEFORT *et al.*, 2018).

> fui saber. Mas assim, a gente ter visto que aconteceu em São Paulo em 2015 e aconteceu no Paraná no mesmo ano, foi tipo assim: "por que não?". Foi realmente, um estalar das ideias de todo mundo do "por que não?". Ao invés do "e se", a gente se apegou no "por que não?" e fez. Mesmo sem saber direito a gente fez. Acho que foi uma união de várias pessoas nas escolas com esse pensamento.
> [Douglas:] Um "por que não?" coletivo né [risos].
> [Bruna:] Isso, um "por que não?" coletivo. (BRUNA, 2019, p. 118).

Esse estalar das ideias de um "por que não?" coletivo parece ser parte dessa estrutura de sentimentos, como uma disposição para protestos diretos, que se desdobra desde 2013, como uma "[...] ideia de sentir-se parte de grande momento histórico e partilhar as experiências daquele momento com as demais pessoas". Em uma percepção "[...] desses sujeitos enquanto atores que podiam contribuir ativamente para transformar o mundo" (LOPES, 2020, p. 323). A narrativa de Juliana parece captar essa dimensão, identificando que a grande adesão se dava por um "[...] sentimento de ser útil pra... população e de fazer algo diferente, sabe. Não sei, na verdade acho que esse é mais um sentimento meu, sabe [risos]. De ver que algo errado está acontecendo e querer fazer alguma coisa pra mudar." (JULIANA, 2019, p. 63).

E essa sensação que paira no ar se aprofunda a partir da consolidação da ação política radicalizada, como realmente sentindo-se sujeito histórico, abrindo um campo de possibilidades, ainda que em formas de luta e resistência. Esse entusiasmo da ação política, como já indicado no confronto vitorioso à autoridade, em conjunto com a estrutura de sentimentos de efervescência social, promoveu uma satisfação que extrapola as relações cotidianas para o âmbito da história e sua transformação, conforme expressa a narrativa de Daniela:

> Foi sensacional! [risos]. Porque, por a gente ser jovem, às vezes a gente nunca tinha participado de uma mobilização tão grande assim na história. A gente nunca tinha visto essa... esse turbilhão de conflitos, de informações que estavam acontecendo na política e na economia brasileira desde 2014 até 2016, desde à posse da Dilma, até o golpe, até a questão da PEC e da Reforma. Nunca a gente, como jovens, nunca tinha presenciado momentos assim, então é... participar de um movimento e ter autonomia dentro desse movimento, foi extremamente importante, por assim dizer satisfatório, quando a gente viu os resultados que estavam tendo depois de tantas ocupações... o incômodo que a gente tava causando, principalmente, naqueles que estão em cima né, na elite. Porque a gente ocupou as escolas não pensando somente: "ah, a PEC não pode passar, isso e aquilo", mas a gente fez com um propósito de incomodar àqueles que estavam no poder, porque, se não, a palavra ocupação ou palavra protesto não faria sentido né, porque o nosso papel é ocupar. A partir do momento que estamos sendo feridos, a gente precisa fazer alguma coisa pra revidar. Então, foi... quando a gente viu é... o quão grande o movimento tava no Brasil, e em Uberlândia também, e viu os resultados que a gente tava tendo, foi extremamente BOM [ênfase] ver isso, foi muito bom, satisfatório ver isso, que a gente... tudo o que a gente fez, todos os processos que a gente passou, todas as dificuldades que a gente passou, não ter sido nada em vão né, lógico que,

> se fosse só uma escola que tivesse no Brasil inteiro, em Uberlândia inteiro, ainda não teria sido em vão, porque mesmo assim ela estaria lutando pelos direitos dela. (DANIELA, 2019, p. 197-198).

Nessa perspectiva, Maria da Glória Gohn (2018, p. 119) indica essa dinâmica de efervescência social ao aproximar as ocupações de escolas com os protestos de Junho de 2013 e o ciclo de protestos global do período com a década de 1960, "[...] embora com outros temas, outras formas de mobilização, e distintas conjunturas políticas e econômicas". Assim, para a autora, "[...] junho de 2013 levou a transformações político-culturais no sentido de criar novos valores e pontos de vista nos jovens participantes e na sociedade em geral". (GOHN, 2018, p. 123).

A indicação de Gohn, sobre novos pontos de vistas na sociedade em geral é bastante significativa e que, assim como nas ocupações de escolas, também estiveram presentes no Maio de 1968 francês. Naquele contexto, a repressão policial dos estudantes franceses desencadeou um processo de mobilização que extrapolou a categoria estudantil, tomando uma proporção de uma greve geral de milhões de pessoas com duração de semanas (ARCARY, 2008, p. 207; VARELA; DELLA SANTA, 2018, p. 973).

Essa extrapolação não é uma via de mão única, mas também expressão do contexto de efervescência social. Em Uberlândia, apesar de longe da proporção gigantesca que tomou a greve geral de Paris, houve uma intensa mobilização de outros setores e categorias. Entretanto, o extrapolar das ocupações de escolas ficou restrito, em sua maioria, à setores já organizados da classe trabalhadora, como movimentos, sindicatos e partidos, ainda que tenha mobilizado um conjunto de pessoas para além das organizações, como familiares dos estudantes e trabalhadores da educação. Portanto, diferente da relação encontrada por Groppo *et al.* (2017, p. 159-160) – das ocupações serem frutos da relação com coletivos políticos – em Uberlândia essa relação é mediada pelo contexto de efervescência política no país, e também na cidade.

Em síntese, portanto, percebemos que as ocupações em Uberlândia surgiram a partir de um contexto social e político que promoveu uma reviravolta na experiência, nos termos de Thompson (1998, p. 79), marcados pelo golpe de Estado de 2016 – tendo como consequência profundas reformas sociais e o avanço do conservadorismo –, por uma intensa polarização social e por uma efervescência de lutas sociais massivas desencadeados desde 2013 – inclusive com o exemplo vitorioso das ocupações de São Paulo e com as, então em curso, do Paraná, momento que emergiram as de Uberlândia.

Pudemos perceber que a adesão dos estudantes às ocupações passou por duas formas distintas, que muitas vezes se complementavam. Uma primeira situação em que os estudantes

participavam desde o começo das ocupações, muitas das vezes protagonizando a organização do início da ocupação. Já a segunda, a partir de uma inserção posterior na ocupação, muitas das vezes para entender aquilo que se passava. Nesse entendimento, aprofundado pela inserção na autogestão, solidificava um processo de adesão.

Na primeira forma, havia um elemento comum que era uma experiência política anterior, com uma enorme diversidade de manifestações. Havia, por exemplo, os já citados casos de Clara, Paula, Ivan e Leonardo, que já tinham uma experiência política partidária ou em movimentos populares. Nessa perspectiva política, ainda havia aqueles com uma experiência de militância no movimento secundarista, como Vladimir e Laura, que eram do grêmio, como também de Bruna, que chegou a participar de um congresso da UBES em Brasília no ano anterior às ocupações. Laura, por sua vez, para além da vivência no grêmio estudantil, já havia participado de um projeto de incentivo à participação política da Câmara Municipal de Uberlândia e era muito ligado a movimentos culturais, sobretudo ao *hip-hop*, que participava:

> Ah, desde pequenininha né? Tem outra integrante aqui da ocupação, a [nome suprimido], ela tá com a gente tomando a frente, galera sempre foi ligada, ao hip-hop, a gente sempre rimou, a gente sempre... curtiu grafite, dança, hip-hop em geral [...] Eu sempre fui muito apaixonada pela cultura. Já lutei capoeira, já fiz altas lutas. Sou, sou muito ligada ao esporte, o hip-hop, de uma forma... eu acho assim, que se eu, se eu não fosse ligada ao hip-hop hoje eu poderia tá em outro mundo, desde os dez anos de idade eu comecei a dançar aqui na escola, com o [nome suprimido], tinha um grupo de dança, grupo de dança não, tinha uma ONG chamada "Arte em Foco", aí de noite até as dez eu tava aqui na escola dançando [?]... (LAURA, 2016, p. 43-44).

A participação organizada em coletivos culturais também apareceu como uma experiência em Melina, aliadas com a participação em protestos que aconteciam na cidade, conforme sua narrativa:

> [...] eu sempre, tive muita vontade de lutar, eu não queria ficar vendo as coisas passando pelos meus olhos e eu ficar sem fazer nada, então, tinha protesto contra coisas que eu não concordava e eu tava lá sempre, então... comecei a ir pras manifestações tal, e eu tô num grupo de teatro também, que todos são muito politizados, e isso fez crescer mais ainda, a gente tem um, a gente criou um grupo, dentro desse grupo que é o [Nome do Grupo] e a gente fez umas, algumas intervenções [artísticas], algumas manifestações etc. Foi uma vontade que eu sempre tive, aí... foi crescendo. (MELINA, 2016, p. 68).

Nesse mesmo sentido, as manifestações de Junho de 2013 aparecem como uma experiência comum em boa parte desses jovens, que após esse período passaram a participar de protestos políticos, ainda que de forma esporádica. Juliana, nessa direção, relata ter ido às manifestações de 2013 com a mãe (JULIANA, 2016, p. 67-68), que indica uma outra forma de

manifestação da experiência política anterior, na referência familiar. O exemplo de participação política na família apareceu em outras entrevistas, como a de Larissa, em que o pai é professor e sempre participava de ações do sindicato e sua mãe participava do movimento negro e, na época da ocupação, era assessora parlamentar, como demonstra seu relato sobre participações políticas anteriores e a influência da mãe:

> Assim, no ano passado eu fui na marcha de mulheres negras, assim, eu tinha noção do que que era assim, mas não tanto, quando eu cheguei lá e vi um tanto de gente sabe, mulheres negras com os "black" grandão assim, e tal. Aí a gente foi andando em marcha pra esplanada sabe? Chegou lá embaixo teve um cara que tava lá encampado que deu tiro pra cima e tal. Eu sabia que a luta era tipo assim, difícil, mas não tanto sabe? É igual a ocupação, quando a gente decidiu ocupar a gente não tinha noção do tanto que, de pessoas que é voluntário que chega aqui e "não, eu trouxe isso" eu posso dar aula disso, sabe? A gente não tinha essa noção de tão grande que era o movimento. Aí, minha mãe também milita no movimento negro, no movimento LGBT sabe? Aí eu venho herdando isso dela, e eu até brinco, a minha professora de sociologia brincou comigo o seguinte, ela fala "Larissa, a militância tá no seu sangue se você querendo ou não, você pode querer fugir disso, tá no seu sangue, tá... não tem como fugir disso". Tanto que quando eu comecei a mexer na ocupação eu falei assim, "ah não gente nossa...", no caso eu tenho minha filha, eu falei "não, não quero isso não" aí eu conversei com a minha mãe, sentei e conversei com a minha mãe, aí ela falou "uai minha filha, se você quer ir você vai, você vai". (LARISSA, 2016, p. 31).

É interessante a articulação que Medaets e outros (2019, p. 149-150) fazem entre essas características e com a relação de liderança estabelecida por alguns ocupantes. Para as autoras, essa relação estava presente a partir de uma maior capacidade propositiva e mais elaborada por esses estudantes, que passam a ser reconhecidos por seus pares. Tanto essa experiência política anterior e referência para seus pares podem ser encontrada na estudante Ana Júlia Ribeiro, que ficou conhecida pela intervenção feita na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná representando as escolas ocupadas. Em entrevista cedida para Costa e Groppo (2018, p. 25-28), além de indicar o exemplo de militantes na família, ela demonstra como se tornou referência nas ocupações por, na visão dela, sua postura e posicionamentos críticos no cotidiano escolar.

A segunda forma de adesão às ocupações pelos estudantes se deu de maneira mais gradual, em que os estudantes iam aos poucos participando das ocupações e, com o amadurecimento do entendimento sobre o que significavam aqueles protestos, passavam a aderir de forma mais intensa. Ainda que na primeira forma havia uma impulsão pelo contexto social de efervescência política e difusão de ações diretas, na segunda, essa situação foi intensificada com as ocupações de escolas, de forma a promover uma verdadeira reviravolta na experiência.

Nesse sentido, as ocupações pareciam impactar diretamente na vida das pessoas, pois: "[...] começou a popularizar também, as pessoas começaram a saber, a entender... e filho chegando em casa e explicando como que tava lá né, também. Eu acho que isso faz uma diferença, mas... as pessoas foram indo, foram indo." (MELINA, 2019, p. 84). Ivan, nessa direção, levanta uma interessante hipótese de que boa parte daqueles ocupantes começavam a participar do movimento por curiosidade, conforme relata ao ser questionado pelos motivos que as pessoas resolviam aderir às ocupações:

> Eu acho que assim, num primeiro momento por curiosidade [risos]: "o que essa galera tá fazendo? Tá na escola...". É mais curiosidade mesmo, porque falar que todo que começou a colar no primeiro dia é porque tinha consciência do que tava fazendo, não é. Às vezes a pessoa foi entender o processo já dentro dele, né, porque ela se sente parte. Aí ela começa a se sentir parte, ela começa a ver de forma diferente. Mas... é, eu acho que foi por curiosidade... curiosidade, assim, de querer saber por quê? (IVAN, 2019, p. 122).

Em nossa pesquisa, essa hipótese pareceu se confirmar, em que, a partir da curiosidade, haviam os processos de exaltação da ação direta e do aprendizado da autogestão, discutido melhor nas seções seguintes. Ainda, havia a maior compreensão dos significados e impactos que causariam as reformas propostas pelo governo, contribuindo na intensificação da adesão das pessoas ao movimento, como indicam as narrativas de Daniela, Tiago, Lucas e Bruna:

> [...] eu tava vendo todo mundo, aquela galera reunir e ocupar a escola, eu falei: "nossa, são todos estudantes como eu, e o que eu tô fazendo? Eu devo ou não devo?". Então, eu comecei a ir na ocupação pra poder entender o porquê a galera que ia né, ocupar a escola, e por que tava todo mundo ocupando em São Paulo, Paraná, aqui em Uberlândia... e, quando eu realmente entendi o motivo da ocupação, por que daquilo, eu falei: "com toda certeza eu vou ocupar a escola, não tem como não ocupar, ou ficar parada, ou ser contra, não dá". Então, foi quando eu comecei a escutar os debates dos professores dos alunos que se faziam na escola... a gente mesmo com as aulas paradas a gente tinha aulão no pátio da escola todos os dias, então... lógico que a gente ficou um pouco prejudicado porque o Enem tava perto, mas, visando lá na frente né... mas... eu decidi por causa disso né, porque eu comecei a ver o que realmente era as propostas do governo Temer e ver que aquilo não era bom pra ninguém, aquilo lá era uma violência pra sociedade brasileira como um todo. Então, a partir do momento que eu percebi isso, eu decidi participar da ocupação. [...] Aí, no primeiro dia de ocupação no Messias eu fui, tava participando, mas meio que foi é... um processo: "ah, todos tão indo, ah deixa eu ver o que é, também vou participar, vou ajudar". Aí depois que eu fui entender o movimento, aí que eu participei ainda mais. (DANIELA, 2019, p. 189-190).

> [...] no dia eles passaram na sala avisando, eu não estava na escola, faltei dois dias, aí eu cheguei na escola na quinta-feira, aí o portão tava fechado com uma faixa de escola ocupada, eu achei que era uma pegadinha, aí eu cheguei no portão, aí eu acabei entrando pra tá sabendo um pouco mais que eu não tinha uma noção do que era a PEC e do que era a MP, aí acabei começar lendo mais,

> aí eu fui estudar, aprofundar mesmo no assunto pra saber, aí acabou que eu, decidi ficar... pra ajudar, pra tá somando. (TIAGO, 2016, p. 161).

> No começo eu nem tava me importando pra isso aqui não. Não vou mentir não. Eu falo pra todo mundo, mas aí depois eu fui vendo aí a galera tudo unida aí né? Aí eu falei "nóh" porque que eu não vou me juntar também se é um negócio que vai ser útil pra mim também? Então porque que eu não vou ajudar né? Então é um tempo livre que eu tenho então em vez de ficar em casa fazendo nada eu venho pra cá e ajudo que já é um ganho, tipo pra eles, entendeu? [...] Aí eu venho pra cá, aí eu gostei, aí depois eu fui entender mais ou menos sobre o que era a PEC, depois que eu entendi acabou... aí eu fico aqui direto entendeu? (LUCAS, 2016, p. 18).

> Ah, aí foi mais assim... eles se convenceram né [...] tinha gente que não tava desde o início nesse grupo que ocupou, e aí foi indo, participando das oficinas, dos aulões, do dia a dia. Teve gente até que começou a dormir, a ficar lá... a ocupar a escola de fato né. E aí falava pra gente: "nossa, tá sendo muito mais legal do que a escola normal, tô aprendendo muito. Então eu vou ajudar vocês", sabe. E ia e ficava lá. (BRUNA, 2019, p. 104).

E esse participar, ou, nas palavras de Ivan, se sentir parte, que expressava esse convencimento e adesão era, ao mesmo tempo, um profundo processo de formação de consciência, uma vez que intensificava a percepção da oposição e de interesses. Assim, tanto a ação direta, por exigir uma compreensão dos territórios, sujeitos e estruturas sociais, quanto a inserção na autogestão, pela coletivização das tomadas de decisões e da execução das mesmas, consistiram em um significativo processo educativo.

Por conseguinte, a ação direta e a coletividade das ações na gestão das escolas impunham uma nova forma de conceber não só as relações políticas, mas sociais como um todo, uma vez que havia a proposição de uma nova sociabilidade posta. Nesse sentido, da mesma forma que, quando as pessoas estão presas, pensam diferente sobre as leis (THOMPSON, 1981, p. 17), quando ocupam uma escola, passam a questionar o próprio processo educativo que vivenciam e as relações escolares que estão envolvidos, proporcionando um processo de penetrações da consciência nas relações sociais, inclusive de classe, no contexto escolar e cultural mais amplo.

4.2 A consciência vem do agir político

Como viemos indicando, a ação política e a experiência constituem um processo formativo, uma vez que ambos retornam para o âmbito do pensado, sentido e valorado. Nessa direção, a consciência de classe não pode deixar de, também, assumir um aspecto educativo, uma vez que indica uma nova forma de conceber as relações sociais, a partir da relação de

oposição e interesses entre grupos. É essa a dimensão educativa que Gramsci (2006a, p. 103-104, 399) indica estar presente em toda luta de hegemonias, que possibilita a construção de uma autoconsciência crítica de si[136]. É nessa perspectiva que, seguindo Marx, podemos compreender a formação de consciência de classe como um produto da própria luta política travada entre as classes sociais, uma vez que:

> As condições econômicas primeiro transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não o é ainda para si mesma. *Na luta [...] essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma*. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. (MARX, 2017a, p. 146, grifo nosso).

Para essa síntese da constituição de uma classe para si mesma, Gramsci (2006a, p. 314) ainda sugere a expressão catarse, o que parece expressar essa dimensão educativa que estamos ressaltando, pois indica "[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.". Desse modo, para o autor, também é uma passagem do "objetivo ao subjetivo", assim como "da necessidade à liberdade". Essa passagem, para Gramsci, se constitui como um conjunto de sínteses do processo dialético, que, a nosso ver, se aproxima da sugestão de Thompson, da classe e da consciência de classe como o "último e não o primeiro degrau de um processo histórico real", de forma que, a partir da luta de classes (que também se dá no âmbito cultural), as pessoas passam a se ver e se compreender "[...] em relação e em oposição sob uma forma classista" (THOMPSON, 2012c, p. 274-275).

Ainda que esses jovens já tenham sido socializados em perspectivas de classes, postas pelo próprio processo estruturado – e, alguns deles, já possuíam um histórico de lutas sociais –, as ocupações de escolas acentuaram a formação da consciência de classe pela dimensão da ação política. Além do já ressaltado confronto à autoridade, a ação política ainda perpassou pela disputa da sociedade e convencimento de suas reivindicações, que começava, inclusive, pelo convencimento de seus próprios pares e familiares, mas, também, pela construção e organização da autogestão na escola.

Em nossa pesquisa, boa parte dessa questão era verbalizada na discussão sobre a derrota

---

[136] É muito interessante uma nota de tipo B dos Cadernos do Cárcere de Gramsci com uma vaga indicação a Goethe. Junto a um conjunto de escritos sobre aspectos centrais da filosofia da práxis, como natureza humana, ser social e consciência social, há o isolado, e a nosso ver bastante sugestivo, apontamento: "§37. *Goethe*. Buscar onde e em que sentidos Goethe afirmou: 'Como pode um homem chegar à autoconsciência? Pela contemplação? Certamente não, mas pela ação.'" (GRAMSCI, 2006a, p. 246).

política, em âmbito nacional, dessa onda de ocupações, uma vez que as principais reivindicações, que eram defensivas, foram aprovadas e consequentemente postas em prática. Na perspectiva dos estudantes, mesmo que duas das três principais reivindicações do movimento de ocupações foram derrotadas – PEC 241 e Reforma do Ensino Médio – e uma permanece na ordem do dia – o Escola Sem Partido –, o movimento foi vitorioso, sobretudo pela ação política empreendida e pela proposta de educação pautada a partir da própria prática da autogestão, e não sistematizada teoricamente.

Em outra ocasião (FÁVERO; MORAIS, 2021), abrimos um diálogo com os resultados encontradas na pesquisa de Groppo, Rossato e Costa (2019), uma vez que, para os autores, a derrota política tomou uma dimensão mais profunda. Nesse estudo, a derrota política, junto com as retaliações e o desgaste físico e moral, atingiu um grau de silenciamento da memória das ocupações pelos próprios ocupantes, ainda que ressaltado uma formação de consciência política no processo.

Em nossa pesquisa encontramos resultados distintos, talvez pela grande proporção que tomou as ocupações de Uberlândia e o impacto político que teve na cidade. Aqui, os estudantes, apesar de reconhecerem a derrota política vivida, ressaltavam a vitória do movimento a partir da construção de uma consciência política – a nosso ver de classe. Nas narrativas, essa formação de uma nova consciência se manifestava sempre em contraposição a derrota objetiva das reivindicações, como narram Clara e Leonardo:

> Eu acho que teve vitórias, porque muitos alunos tiveram consciência, porque a gente... "ah, a PEC 241 e não sei o quê". Mas, teve uma vez, que a gente foi ler a PEC 241, sabe, assim, todo mundo junto. Um leu e outro escutou, foi ler o que era o Escola Sem Partido, porque: "ah, aí tem um discurso muito bonito, né, porque as escolas sem partido é ah, pra não sei o quê"... só que aí, a gente vai, para e pensa: "ah, mas tudo bem". A gente inclusive teve uma discussão sobre o Escola Sem Partido de falar o seguinte: "ah, por que a gente não pode ter acesso a todas as ideias? Ah... o professor não pode falar nada, mas por que ele não pode falar e a gente escutar?". Porque a gente descobriu dentro da ocupação que tem professor que pensa uma coisa e tem professor que pensa outra, por que a gente não pode escutar? Tanto esse que entende isso e isso, e aquele que entende aquilo e... a gente conseguir, sei lá, a partir de coisas que a gente aprende formar um senso crítico pra deliberar: "ah, qual que eu vou ser a favor? Vou ser a favor desse ponto de vista ou daquele?". Por que a gente não pode ser isso? Por que não podemos escutar né, entendeu? Eu acho que... eu acho que só da gente conseguir entender isso e conseguir aprender algumas coisas que a gente aprendeu lá, acho que já foi benéfico... não sei se é... não sei se pode falar vitória nem derrota, mas teve coisas que a gente conseguiu com esse movimento, aprender e tudo mais, e acho que nesse sentido, muitas pessoas que participaram das ocupações, eu continuo vendo eles engajados politicamente, sabe, participando da vida política e não só deixando "ah, deixa a vida me levar e vamos ver o que dá". Eu acho que... ah, passou a PEC 241, passou tudo... beleza, mas acho que a gente ainda tá engajado politicamente e

> eu acho que, nesse sentido, a gente pode ter, sei lá, tido a derrota aqui, mas pra frente isso vai repercutir de algum modo. (CLARA, 2019, p. 185-186).

> [Douglas:] Você chegou a falar, um pouco lá atrás, que a ocupação deu uma consciência política pra galera, né. Por que você acha que produziu essa consciência política, as ocupações?
> [Leonardo:] Porque você tinha que saber né, você tá ali, você tem que saber o que você tá fazendo, você tem que saber de onde veio aquilo ali né, de onde veio as ocupações, por que que tá acontecendo... hoje, se você perguntar pra... [...] pros alunos o que era a PEC eles vão responder, e isso é bom. Eles sabem o que é a PEC, eles sabem de onde veio, eles sabem porque que veio. E, seja eles sabendo essas coisas e falarem: "sim, eu adoro a PEC", não, sabe, ou falarem: "não, eu odiei a PEC e por isso eu ocupei a escola". Mas, de alguma forma eles sabem, entendeu? Seja as pessoas que não foram, seja as pessoas que foram lá pras ocupações. Então, isso é importante, porque as pessoas... os alunos... essa consciência política veio por causa disso, né, você precisa saber o que você tá fazendo. (LEONARDO, 2019, p. 224).

Ainda que essas narrativas apareceram mais como memórias, uma vez que foram produzidas três anos depois, a compreensão dessa formação de consciência se deu no próprio processo de ocupação e inserção na autogestão, como uma dimensão sentida da experiência – que também assume uma forma de consciência, porém distinta da razão e conhecimento (WILLIAMS, 2007, p. 172). Pudemos encontrar esse aspecto da formação de consciência no próprio contexto nas entrevistas em 2016, como os trechos de Alice e Tiago:

> [ao narrar sobre a relação e recepção de pais que iam saber o que estava acontecendo na escola]
> Então, pai de aluno, porque como aqui vem criança vem pai de aluno a tarde brigar com a gente, brigar mesmo, eles chegam aqui xingando! Aí, as meninas que ficam aqui a tarde, eu não sei como que acontece mas elas têm muita calma, acho que se fosse eu, eu já ia falar assim "fi, que isso, tá louco?" mas... elas têm muita paciência, explicando, eles gritam com elas e elas, tipo assim, "tá, ok, eu entendo que você tá nervoso tal..." aí, direto fico tão feliz... tem uma menina aqui que ela tem 15 anos, eu achei que ela tinha uns 13 e ela é tão bonitinha com isso... não assim, formou de uma hora pra outra... Não! O meu irmão ele queria vir participar, ele não veio porque minha mãe não deixa mesmo, quando a gente falou que ia fazer a ocupação... eu tava lá na minha casa ele e ele tava falando sozinho sobre a PEC, porque ele disse que se chegasse alguém e perguntasse pra ele, ele não podia passar vergonha! Eu fiquei assim "menino, que que é isso!!!" [risos]: E meu irmão tem 13, 14 anos. Eu fiquei: "não pode uma criança de 13 anos ter tanta consciência assim, das coisas"... Aí, tem menina que dorme aqui que tem 13, 12! Dorme com a irmã ok! Mas ela sai da casa dela com 12 pra dormir aqui porque ela entende! (ALICE, 2016, p. 7-8).

> Ah, eu me sinto bem feliz, eu era o famoso brasileiro que não tava feliz com o Brasil do jeito que tava, mas sempre sentado no sofá, igual o brasileiro faz. Mas acaba que uma hora você toma um tapa na cara e você vê que não dá mais pra tá aceitando tudo que eles impõem à nação. Igual... essa PEC, a Medida Provisória, então, isso aí acaba que algumas pessoas tapam os olhos..., mas outros continuam sentados, mas é... pra mim mesmo eu não acreditava que

> precisava lutar pelos meus direitos, [...] eu... eu me sinto ter tirado uma mordaça né, eu não tava podendo expressar e é bom tá sentindo isso porque esse era... você vê que a sua voz sozinha [?], mas quando você junta com outra pessoa, como aqui na ocupação, você... você fica mais forte, você vê que não é só você que tá lutando contra isso, mas... é muito interessante essa política. (TIAGO, 2016, p. 157-158).

Essa perspectiva de formação de uma consciência política como resultante da própria ação direta e radicalizada pode ser encontrada também em outros contextos, como indica Morin (2018b, p. 42-43) sobre o Maio de 1968 francês. Para o autor, os estudantes, inspirados no Vietnã e na América Latina, passaram a ação revolucionária, que possibilitou, mediada pela solidariedade, uma iniciação da vida social, "[...] com a formação-relâmpago de uma consciência política, isto é, a descoberta da vida social como campo de forças, a decantação de um bem e um mal políticos, a aprendizagem de algumas noções-chave.".

Destarte, para Castoriadis (2018a, p. 118), o próprio capitalismo cria as condições para a formação da consciência, uma vez que, "[...] quando os homens são levados a lutar, é essa estrutura social que são obrigados a questionar". E, nesse conflito direto abre-se uma possibilidade educativa em que: "[...] jovens de vintes anos alcançam uma compreensão e uma sabedoria políticas que revolucionários honestos ainda não alcançaram depois de trinta anos de militância." (CASTORIADIS, 2018a, p. 115).

Nas ocupações de escolas, ainda, houve a compreensão pelos próprios secundaristas dessa consciência formada pela própria ação política, uma vez que "[...] criou a descoberta da própria força e [da] capacidade enquanto sujeitos" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 305). Essa percepção esteve presente em praticamente todos os entrevistados de 2019, como uma forma de balanço, talvez mais refinada, conforme indicam Melina e Juliana:

> [...] eu acho que é um processo extremamente importante para a construção de várias coisas, pra construção de secundaristas ativos... é... uma consciência política formada ali. Então acredito que foi vitorioso sim, porque essas pessoas saíram com uma outra cabeça, com uma outra ideia. Com ideias, na verdade. Então, depois ver essa mesma galera se movimentando, indo em manifestação, tendo uma consciência política forte, sabe. E ver que eles tão ativos até hoje também, né. Muitos estão na universidade agora, né. Foi uma puta vitória.
> [Douglas:] É, foi uma baita vitória. Por que você acha que criou essa consciência política?
> [Melina:] Porque a gente tava fazendo política. A gente tava lidando com tudo isso, a gente viu, a gente sentiu. Então... [...] A gente tava ativo né, a gente não tava parado. A gente não... tinha alguma coisa que fazia a gente acordar todo dia bem cedo e ir dormir tarde e tá lá trabalhando e... e criando esse futuro né, essa resposta, esse... [?]... (MELINA, 2019, p. 92-94).

> [Douglas:] [...] Você acha que foi vitorioso esse movimento, mesmo as três pautas praticamente terem sidos derrotadas?

> [Juliana:] Sim.
> [Douglas:] Por quê?
> [Juliana:] Porque a gente criou consciência política né. E... [...] as pessoas que participaram das ocupações propagaram o que aprenderam e elas se inseriram em movimentos sociais, elas se inseriram nessa... se inseriram nessa... no meio político, nesse sentido. Então eu acho que foi algo muito rico, a gente teve resultado.
> [Douglas:] E por que você acha que ela criou essa consciência política?
> [Juliana:] Por quê? Olha, essa consciência política surge do agir. É... quando você começa a fazer e começa a entender o seu meio social, essa consciência política surge. Eu acho que mais pra essas pessoas que são da periferia, quando entende o seu próprio meio.
> [Douglas:] E o que você acha que ficou do movimento?
> [Juliana:] Pra muitas pessoas... na verdade eu acho que pra todo o grupo, que esteve no Neuza, por exemplo, ficou essa vontade de fazer algo pra mudar o que está errado na nossa sociedade. Não sei se essas são as melhores palavras, mas basicamente é isso. Ficou essa vontade de mudar. Um sentimento de inconformidade. (JULIANA, 2019, p. 77).

Essa dimensão da consciência, forjada pela própria ação política, indica o que Morin (2018b, p. 42-43) sugere como iniciação na vida social, o qual complementamos como uma iniciação política e reflexiva[137], se aproximando do que Vázquez (2007) denomina de uma

[137] Optamos, seguindo Vázquez (2007, p. 294), de utilizar o termo reflexivo, ou práxis reflexiva, a consciente, fazendo relação ao grau de consciência da práxis existente no processo. Tal preferência se dá pelos perigos que o termo consciente pode remeter. De início podemos identificar tais dificuldades com a afirmação de Gramsci (2006b, p. 18, grifo do autor), que: "[...] sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do 'gorila *amestrado*', é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.", assim como a já referenciada de Engels (1888, p. 185) que "[...] não se pode evitar, de maneira nenhuma, que tudo que põe o homem em movimento tenha que passar necessariamente por seu cérebro". Essa problemática está no centro de distintas concepções, no interior da tradição marxista, sobre a relação fundamental de ser social e consciência social, central em nossa pesquisa e em qualquer investigação nos marcos do materialismo histórico. Destarte, Williams (1979) indica duas compreensões distintas sobre a consciência do processo histórico, sobretudo a partir de diferentes interpretações de *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2007). Para Williams (1979), a consciência e a linguagem – "uma forma de consciência prática" (MARX; ENGELS, 2007, p. 34) são dimensões constituintes do ser social na totalidade e simultaneidade das relações sociais. Por outro lado, o autor indica uma interpretação da consciência como um reflexo das relações materiais e produtivas, conhecida como teoria do reflexo. Para Williams (1979, p. 27-50), a teoria do reflexo é limitada por separar ser social da consciência e da linguagem, colocando-as como posterior ao processo de autoconstituição do ser. Ainda, essas distintas concepções atravessam a compreensão marxista de história. Nesse sentido, por um lado, podemos relacionar com o grau de consciência que as pessoas têm do processo histórico, pois como indica o já citado paralelograma de forças de Engels (1888, p. 198), que expressam os resultados não queridos a partir de objetivos perseguidos, porém com uma lei, ou uma lógica de um processo histórico estruturado que molda os caminhos dos resultados dos choques entre interesses sociais. Essa forma de fazer história estaria presa ao que Engels denominou como reino das necessidades, como expressa em uma carta a Starkenburg de 1894: "Os homens fazem, sim, sua história: mas, até agora, fazem-na sem dispor ainda de uma vontade coletiva e de acordo com um plano coletivo, nem sequer dentro de uma sociedade determinada e de limites definidos. Suas aspirações se entrechocam. Daí, em todas as sociedades, o império da *necessidade*, cujo complemento e forma de manifestação é o *acaso*" (ENGELS, 1894, p. 299, grifo do autor). Essa formulação é retomada de forma profunda e original por Gramsci, buscando "[...] indicar como se constituem no desenvolvimento histórico forças relativamente 'permanentes', que operam com certa regularidade e automatismo" (GRAMSCI, 2006a, p. 196). Por outro lado, encontra-se a perspectiva estruturalista, que, nas palavras de Thompson (1981, p. 97-117), retira a ação humana da história, uma vez que os sujeitos são meros vetores das estruturas socias, não como agentes dentro de um campo de possibilidades. Ainda, a nosso ver, esse debate se desdobra para o âmbito das determinações sociais, uma vez que "[...] um marxismo sem algum conceito de determinação é, com efeito, destituído de validade".

consciência da práxis, sendo não apenas aquela intencionalidade presente no processo, mas a que concebe a si mesma, como indica o autor:

> Mas a consciência não só se projeta, se plasma, como se sabe a si mesma como consciência projetada, plasmada, ou, o que dá no mesmo, e que, além disso, é uma atividade procurada ou desejada por ela. A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos denominá-la de *consciência da práxis*. (VÁZQUEZ, 2007, p. 293, grifo do autor).

Talvez seja essa consciência da práxis, "que se a sabe a si mesma", que se aprofunda como penetrações no processo de ação política e construção da autogestão nas ocupações. E essas penetrações da formação de consciência se expressaram em distintas perspectivas, por vezes superficiais e, por outras, mais complexas e totalizantes. De toda forma, há uma compreensão dos limites postos e pelo entendimento que, ao gerir a escola, novas possibilidades emergem. Do mesmo modo, há um aprofundamento na percepção das relações sociais como campo de forças, inclusive no próprio ambiente escolar, que antes eram naturalizadas e despercebidas.

A primeira perspectiva, dos limites postos, aparecia pela consciência de que o próprio ato de ocupar quebrava um conjunto de limites estabelecidos, abrindo um novo leque de possibilidades determinadas, em larga medida, pela vontade dos estudantes. Ao promoverem a ocupação e passar a gerir a escola, muitas das decisões sobre o que se pode ou não realizar passavam a ser dos estudantes, que demoravam ou, até mesmo nem chegavam, a perceber isso[138]. Essa dimensão é bem registrada pela narrativa de Vladimir, ao ser questionado sobre a participação dos estudantes nas decisões na escola estatal e nas ocupações, e de Clara, indicando, por vezes, a não percepção desses limites pelos estudantes:

(WILLIAMS, 1979, p. 87). Nessa perspectiva, há, por um lado, um processo direto de determinação econômica, a partir da dimensão estrutural, sobretudo a pela formulação de determinação em última instância. Já, por outro, há a compreensão das determinações como a fixação de limites e exercícios de pressões, como já indicado no Capítulo 2. Em todas essas situações, assumimos a concepção da história como um processo aberto, no qual, ainda que nem sempre com a compreensão do processo estruturado em que agem, os seres humanos produzem e reproduzem suas vidas sociais, refletindo sobre o vivido a partir das condições postas pelo próprio processo histórico. Nesse sentido, alerta-nos Marx que "[...] do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que tem de si mesmo. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção." (MARX, 2008, p. 48).

[138] Foi comum, a ponto de ganhar registro no caderno de campo e uma questão específica nas entrevistas, os estudantes perguntarem para os advogados se podiam ou não realizar alguma ação ou atividade. O curioso era que, juridicamente, a reposta era que não podiam sequer ter ocupado, dali para frente era uma questão política, de força social. Na entrevista com Leonardo (2019, p. 228-229), após um profundo diálogo sobre essas percepções, levantamos uma hipótese que as escolas que desocuparam ainda no período ascendente do movimento não passaram ou atingiram esse tipo de compreensão dos limites existentes e quebrados. Entretanto, o conjunto de fontes que reunimos não nos autoriza a ir além do estabelecimento de uma hipótese a ser testada.

[Vladimir:] Então, pra gente até que existia, mas era conduzida pelo corpo de diretores, até onde eles falavam que podia ir. Depois que a ocupação veio, não tinha mais o limite, a gente deliberava esse limite e a gente tinha consciência de até onde a gente poderia ir. Então a ocupação mostrou pra gente que a liberdade ela é ótima, mas que ela deve ser... deve ser aproveitada de forma bem consciente, de forma bem sábia. Então a gente sabia que ali a gente poderia fazer isso, fazer aquilo, mas que tinha limite, talvez até pelo que a gente já foi educado, mas principalmente pelo que a gente poderia fazer pra nossa melhora como indivíduo, pra nossa... pra melhora da escola como espaço.
[Douglas:] Pensando aqui, tem um limite né?
[Vladimir:] Uhum.
[Douglas:] Mas vocês quebraram todos os limites.
[Vladimir:] Sim, sim.
[Douglas:] E como que fica então essa relação de até onde é o limite? Por exemplo, primeiro limite: vocês tomaram as chaves da escola, vocês quebraram um limite. Ao ocupar vocês quebraram um limite, inclusive até no direito, algo novo. E daí pra frente, como era essa questão dos limites? Tipo assim: "ah, podemos fazer isso?"
[Vladimir:] Então, era uma coisa, acho que também envolve muito a moralidade, pela questão que a gente tava habituado, pelas ideias que a gente tinha de escola. Só que a gente tinha o que: o respeito total um entre o outro. A gente procurava manter a estabilidade da escola, estabilidade afetiva, estabilidade psicológica e estabilidade no social no geral. Então, a gente procurava não ultrapassar desses limites, não agredir o outro, não usar a escola como uma balbúrdia [rindo e fazendo sinal de aspas com os dedos] né, geral, mas a gente procurava trabalhar a escola de forma coletiva nos limites que a gente colocava naquele momento, porque a gente foi criado, de certa forma, com limites impostos, então a gente sabia que esses limites, de certa forma, seriam os parâmetros. Só que a gente não percebia que a gente tinha quebrado vários limites que antes eram pra gente, assim, bem nítidos. Acho que nesse sentido...
[Douglas:] E essa percepção você acha que só veio depois ou já existia antes no processo de ocupação?
[Vladimir:] Só veio depois. Eu... acho que... do que aconteceu, principalmente, não só dos limites, mas do geral da ocupação, só veio depois, pra gente ver que a gente poderia ter feito ainda mais e a gente não fez e pelas coisas que a gente é... fez... e a gente não entendia, tanto que até hoje eu me arrependo de não ter feito um diário naquele momento, né, que ia ser, assim, incrível. (VLADIMIR, 2019, p. 21-22).

[Douglas:] Legal. Eu lembro que, eu acompanhei algumas reuniões com os advogados, e essa pergunta era geral, o que pode e o que não pode fazer. E eu lembro que as respostas eram sempre as mesmas, também dos advogados, tipo: "ah, vocês não podiam ocupar...
[Clara:] Agora que... [risos]
[Douglas:] "...daqui pra frente que ocupou [risos]... não tem mais nada definido do que pode e o que não pode né". Como que foi quando vocês entenderam isso, que tipo, vocês decidem o que fazer e o que não fazer lá né, vocês que mandam em toda escola.
[Clara:] Eu acho que a gente não entendeu isso [risos].
[Douglas:] Você acha que não entendeu... [risos]
[Clara:] Não...
[Douglas:] É possível também...
[Clara:] A gente entendia, eu acho, de certa maneira, que... que a gente podia...

> o que não podia fazer a gente já tinha feito, então... dali pra frente qualquer coisa né, não podia, mas a gente ainda sim tinha um receio, sabe, porque a gente tava ocupando a escola, e tudo mais, mas aí tinha os alunos que eram contra. Mas a gente não achava justo a gente pegar e impedir eles de entrarem na escola e tudo mais. A gente começou a não deixar eles entrarem quando a gente percebeu que tinha um problema deles entrarem lá, que eles entravam lá e causavam tumulto. Mas até então, a gente meio que deixava... não sei se a gente entendia muito bem, a gente foi entendendo com a precisão, olha: "não é bom deixar esse pessoal entrar aqui porque tá ferrando com o movimento" [risos].
> [Douglas:] E como que foi quando vocês... caíram tipo a ficha assim, da responsabilidade que estava nas mãos de vocês que era gerir uma escola né, isso passa por abrir a escola, por limpar a escola, fazer comida... por garantir tudo que a escola funcione?
> [Clara:] Ah, a gente virou um zumbi [risos]. Tinha alguns alunos que não ficavam lá o tempo inteiro, mas... igual eu, meu pai até fala, eu morei um mês nessa escola, eu não ia em casa pra tomar banho, não ia em casa pra nada assim. Tinha... tinha... teve alguns alunos, não foram todos, mas sei lá, uns quinze, vinte alunos, que a gente era um zumbizinho assim, porque a gente acordava seis horas da manhã... aí a gente... inclusive, eu acho que isso fez a gente aprender algumas coisas no sentido de dar mais valor, tipo nas tias que limpavam a escola, nas tias da cantina, sabe... que a gente começou a falar: "meu Deus!". Você tinha que acordar seis horas da manhã, pra lavar banheiro... quem que quer acordar seis horas da manhã pra lavar banheiro gente, ninguém... pra lavar um monte de banheiro porque tem que abrir sete horas, a escola. Aí você tinha que varrer a escola, a escola é enorme... a aí a gente foi pegando essa responsabilidade com o tempo né... e aí a gente foi... nisso que eu tô te falando né, dando mais valor no pessoal que faz isso. Então, tipo assim, paramos pra pensar, sabe, ou então... respeitando mais, ou tendo mais compaixão um com o outro e... eu acho que, nesse sentido, foi uma coisa que foi muito boa assim, que eu... que eu fiquei muito admirada de... uma sensação de participar de uma coisa, assim, forte, e de um ajudar o outro como se fosse, assim, sei lá, você fazer algo pro outro como você tivesse fazendo pra você, sabe. Acho que a gente aprendeu essas coisas lá dentro da ocupação. (CLARA, 2019, p. 173-175).

Esses longos trechos de Vladimir e Clara ajudam a elucidar as penetrações parciais, a partir da conflituosa relação entre as penetrações e o processo hegemônico – que atravessa o conjunto das relações sociais – na vida das pessoas, indicado por Paul Willis (1991, p. 151-152). Ao terem a necessidade de realizar todos os trabalhos da escola, começaram a perceber relações que antes eram naturalizadas ao ponto de passarem despercebidas, como a quantidade de trabalho necessário para manter uma escola funcionando e a invisibilidade dos trabalhadores com essas responsabilidades, como ressalta Juliana:

> Ah, uma coisa importante que eu comentei... que eu falei na.... na entrevista de 2016. Que foi como nós, alunos, passamos a enxergar os funcionários da escola, porque era algo... essas pessoas eram invisíveis pra gente, e isso é muito triste de se pensar. Quando a gente para pra pensar, isso é muito triste. Então a gente começou a enxergar eles... é... tanto porque a gente via eles ali, quanto porque a gente fazia o trabalho deles, que era de cuidar da escola, do

> ambiente. Então, a gente passou a entender que era um trabalho puxado, que eles estavam ali e que eles precisavam ser reconhecidos. E a gente... essas pessoas que trabalham nas escolas, que geralmente são chamadas de tio, tia, eles perdem também a sua identidade, né, eles são inviabilizados e perdem a identidade. E as ocupações, elas... as ocupações trouxeram essa noção de que essas pessoas existem, que elas tão ali. Enfim, é isso. (JULIANA, 2019, p. 60).

Ao mesmo tempo, com a ocupação em si, por mais que se quebrou diversos dos limites sociais postos, sobretudo, no ambiente escolar, os estudantes ainda tinham a dificuldade de compreender até onde poderiam avançar, uma vez que esses próprios limites são interiorizados conformando uma espécie de interlocutor interno (WILLIS, 1991, p. 203-204), que molda o próprio sentido de realidade (WILLIAMS, 2011, p. 53).

Ainda, nesse conflituoso jogo de forças que constitui o processo de penetrações, havia, mesmo com todas as limitações do processo hegemônico, a compreensão das possibilidades postas com a ocupação, tanto na dimensão da responsabilidade quanto da liberdade[139]. Nesse sentido, mesmo que nem sempre percebidas com clareza, com os desafios e necessidades da gestão escolar, sobretudo pela forma coletiva, havia um vislumbrar de novas formas de conceber a escola e as práticas pedagógicas, conforme indicam Melina e Vladimir:

> Então, uma responsabilidade muito grande né. Porque... são várias pessoas, é... mas ao mesmo tempo tinha... a gente viu que tava dando certo porque a gente tava tratando aquilo com muito cuidado né. Então... também tinham pessoas mais novas, que elas não dormiam lá né, e elas tavam lá presentes. A gente, nos primeiros dias, a gente começou a... veio o pessoal da tarde né, e a gente teve que explicar que estava ocupada e tal. Só que a gente não mandou as crianças embora, lógico. Fizemos... quando vinham as crianças da tarde, que são do Ensino Fundamental né, a gente fazia jogos, brincadeiras. Tipo, tinha que ter um cuidado com aquilo, porque era muita responsabilidade... tá com... eu acho que essa foi uma das maiores responsabilidades, cuidar de pessoas bem mais novas também e... é isso. Mas todo mundo também era muito... ninguém tava sozinho, então eu acho que se deu uma leveza pra todas essas responsabilidades. Então, a gente não mandava na escola, todo mundo... ela funcionava como se fosse um organismo mesmo, um organismo vivo. Então, foi indo e ter sempre atenção, cuidado e carinho com aquele espaço. E a gente começou a ver também... e isso foi muito interessante, porque a gente começou a ter outros olhos pra escola também. Um olhar até mais carinhoso né, de alguns lugares que a gente passava sempre, mas não tinha uma memória afetiva muitas vezes né. Porque era sempre aquilo lá: "não encoste", "não faça isso", "vá pra lá!". É um... é uma escola que tem até um mecanismo incerto de... você... tem o pátio ali e aí tem a escada logo na frente. Então, todas as pessoas, quando bate o sinal, elas vão pro mesmo lugar e aí vão como se fossem vários bois entrando todos pela escada e seguindo o mesmo caminho. E se saírem do caminho alguém briga e discute e... e aí... com essa autogestão, a gente foi vendo, foi percebendo outras coisas, outros lugares que a gente

[139] Para Makarenko, é somente a centralidade pedagógica na coletividade que pode possibilitar a formação de uma personalidade individual que possua, ao mesmo tempo, a mais ampla liberdade com uma sólida disciplina e responsabilidade (CAPRILES, 1989, p. 89).

> não... a gente entrou na cozinha e foi cozinhar, a gente limpava as coisas, então... Foi uma puta consciência também né. (MELINA, 2019, p. 82).

> [Douglas:] Uma coisa que você disse e me chamou a atenção foi o "saber que você podia andar pela escola", como era isso, antes e depois?
> [Vladimir:] A gente tinha locais que a gente não poderia ir, pela questão de medo do que poderia acontecer... tráfico de drogas, sexo, enfim... Antes na escola, porque era locais... a escola era muito grande, então a gente tinha locais que eram às vezes muito reservados, mas que depois que teve as ocupações a gente começou a ir, a gente começou a andar na escola à noite, com tudo fechado, então... foi uma liberdade, assim, que a gente tinha vários locais... se a gente quisesse dormir lá no final da escola a gente poderia dormir sem nenhum problema, como também a gente poderia escolher os locais que a gente ia dormir, o que deixou a gente bastante tranquilo, né, ter mais liberdade. (VLADIMIR, 2019, p. 20).

Essa nova forma de conceber a escola e sua dinâmica, assim como as práticas pedagógicas e administrativas parece ter sido um elemento comum nas ocupações de escolas no Brasil como um todo. Nesse sentido, Antonia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Riberio captam essa ressignificação material e simbólica da escola pelos estudantes em São Paulo, assim como o processo educativo que essa apropriação proporcionou. Para os autores:

> Assim como estudantes passam a ver a si e aos outros de maneira diferente, a percepção sobre o espaço da escola também muda com a ocupação. A permanência no espaço durante longos períodos de tempo desencadeia um processo de apropriação da escola, tanto concreto quanto simbólico. Os estudantes trabalharam muito nas escolas durante as ocupações, fazendo limpeza diária e mutirões para cortar o mato, desentupir calhas e ralos, reorganizar depósitos, revitalizar as paredes tanto com grafites quanto pintando etc. Mutirões de limpeza eram feitos até de madrugada. Esses tipos de atividade foram parte substancial das rotinas das ocupações, intercalando-se com atividades recreativas, culturais, educativas e, claro, com as assembleias. (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 141-142).

Essa percepção era aguçada com a compreensão de que boa parte da rotina e do funcionamento da escola passaria pelas suas próprias decisões tomadas, passando a uma dimensão reflexiva do processo. Nesse sentido, na maioria das vezes essa compreensão vinha da própria prática, pela necessidade de compreenderem o que poderiam ou não fazer e como fazer, uma vez que esbarravam nas diferenças de percepções sobre os problemas enfrentados. Desse modo, Ivan indica o conflito e seu processo de superação com a consolidação da autogestão e, consequentemente, na formação de consciência, também indicada no capítulo anterior como tomada de autonomia:

> [Douglas:] Você falou que a autogestão demorava pra começar uns quatro dias, mais ou menos, assim né. E que as pessoas no início também não entendiam. Como é que era hora que elas começavam a entender? Dava... sentia alguma diferença...

> [Ivan:]: Conflito.
> [Douglas:] Como assim conflito?
> [Ivan:]: Imagina... você colocar tipo... no primeiro dia [risos]... tendo aula... aquele tanto de aluno na escola. Aí do nada, chega mais uns alunos e falam: "paramos tudo. Tá ocupado a escola". Então, é um boom pra todo mundo. Ninguém sabia como lidar com aquilo, nem eu, então... foi um processo de experiência novo até pra mim, é... mas... o começo, ali, o início, ele fica muito conturbado, porque, tipo assim, é muito confuso, é muita energia, é muita disposição, né... é você lidando com todo mundo querendo fazer alguma coisa ou querendo resolver alguma coisa... dá muito conflito assim. Acho que chega num momento que pra começar a amenizar isso, é um momento que você começa fazer né... que era assembleia, né, que a galera chamava de lavação de roupa suja, que é... tudo... vai dar briga o dia inteiro, pode dar briga o dia inteiro, mas a noite a gente conversa e pronto...
> [Douglas:] E resolve...
> [Ivan:]: E resolve... [risos]. Foi dali pra frente, porque... antes era muito mais conflito, porque: "mas por que você vai fazer assim?", "Não, não quero", entendeu? Não conseguia chegar em consenso. Até porque era muita coisa, você tinha que fazer muita coisa ao mesmo tempo, às vezes, no momento ali pouca gente, entendeu. Então... você, né... dá aquela... rola a questão emocional, também né, por tá muito ansioso, pra tá tentando entender aquilo, aquele fervoro todo da situação. Mas é, bastante conflito assim. Não conflito da galera brigar, coisar... nada de violência, mas eu acho que é mais... de... conflito de ideias, né, um pensava diferente, mas ninguém conseguia chegar num consenso.
> [Douglas:] Chegava às vezes?
> [Ivan:]: Sim, depois que fazia, mas enfim, não chegava. Mas quando começava a ter um diálogo e todo mundo concordava, aí dava certo. Aí que foi começar a surgir aquela autogestão plena, assim. (IVAN, 2019, p. 123).

E esse surgimento pleno da autogestão, quando atingido, necessariamente gerava reflexão pelos estudantes. Tal aspecto reflexivo se dava a partir de compreender o processo de formação de uma coletividade e os rumos que se queria com aquilo. A nosso ver, nesse momento aprofunda-se a consciência da práxis indicada por Vázquez (2007, p. 293), uma vez que passa a pensar a si mesma. Talvez uma formulação mais apropriada para esse caso possa ser encontrada em Makarenko (2002, p. 320), a partir de um estádio de formação de uma perspectiva futura de uma coletividade, que consegue não somente a pensar a si mesma, como, também, na sua relação com a construção da sociedade.

Nesse sentido, ao realizarem esse tipo de organização educativa, promoviam, ainda que talvez sem um entendimento muito preciso sobre isso, um confronto direto ao Estado e à autoridade, sobretudo no âmbito escolar. Nesse ínterim, "[...] dissipa-se a crença cotidiana na inelutabilidade das regras que sustentam a organização da sociedade e das condições que elas regulam." De forma que, nesse processo "[...] descobre-se que a pretensa necessidade da submissão está fundada numa relação de força e que essa relação pode ser desmantelada." (LEFORT, 2018a, p. 61). Assim, havia a compreensão mais clara das relações de força na

sociedade, agrupadas como *nós* e *eles*, como expressão de conflitos e contradições de classe, mas, também, da educação e da escola no bojo desses confrontos.

Por conseguinte, tomando o termo emprestado de Thompson (2012c, p. 235), estamos chamando de normas surdas esse conjunto de relações que são naturalizadas pelo processo hegemônico nas relações cotidianas e que se escancaram, pelo menos em alguns de seus contornos, na ação política radicalizada e no confronto contra a autoridade. Para o autor, as normas surdas consistem:

> [...] daqueles aspectos de uma sociedade que aparentam ser tão inteiramente 'naturais' aos seus contemporâneos que, usualmente, acabam deixando registros históricos imperfeitos. Daqui a 200 anos, um historiador poderá facilmente atestar como os cidadãos industriais de hoje se ressentiam por não ter dinheiro suficiente – ou o que pensavam dos que o possuíam em demasia –, mas lhe parecerá muito mais difícil reaver nossos sentimentos sobre o dinheiro em si mesmo, como mediador universal de nossas relações sociais, pois o pressupomos de modo tão arraigado que nem sequer o expressamos. Geralmente, um modo de descobrir normas surdas é examinar um episódio ou uma situação atípicos. Um motim ilumina as normas dos anos de tranquilidade, e uma repentina quebra de deferência nos permite entender melhor os hábitos de consideração que foram quebrados. (THOMPSON, 2012c, p. 235).

Em nossa pesquisa, talvez utilizamos essa categoria de forma um tanto peculiar, uma vez que estamos nos referindo não a processos históricos encerrados, mas a experiências e percepções de sujeitos no momento em curso, portanto, mais como uma consciência social presente do que uma fonte histórica. De todo modo, seu uso justifica-se pela elucidação que se dá a partir do que Paul Willis (1991) chamou de penetrações no processo cultural. Pois, ao enfrentar politicamente um conjunto de contradições sociais, novos modos de ver essas próprias relações são significados e, mais uma vez, "o 'ser social' determinou a 'consciência social'" (THOMPSON, 1981, p. 189).

No âmbito do conflito de forças que a sociedade assume, está a impossibilidade de neutralidade dos atores sociais, de forma que relações que eram percebidas de forma teórica ou até mesmo hipotética, se materializaram como experiências, como é o caso da mídia. Esses estudantes, ainda que não individualmente, passaram a tomar a cena dos meios de comunicação locais e, assim, puderam ver a diferença entre o que tentavam transmitir para a sociedade com a ação política empreendida e o que era representado pela imprensa comercial. Nesse contexto, ainda que já tinham até uma certa compreensão da parcialidade da mídia e, por vezes, de uma imprensa manipuladora, com as ocupações passaram a experienciar ataques diretos desses meios, como expressam Cristiano e Tiago:

> Antes, nossa! Eu acreditava em tudo que a mídia falava! Ah, tal escola tá

> acontecendo isso e isso, eu falava: "não, a escola aqui não presta, não acontece..." "essa escola é isso, isso e isso", aí depois que a gente passou a sofrer... [...] que a gente virou o foco, aí sim! A gente tem uma outra visão da mídia, porque tem algumas emissoras que [...] pegaram uma reportagem que falaram... difamando a gente, falando que a gente é arruaceiro [...] (CRISTIANO, 2016, p. 128).

> [...] pelas próprias reportagens que acontece às vezes, no seu próprio bairro, e você sabe o que aconteceu e quando você assiste a televisão eles sempre distorcem um pouco o que aconteceu na verdade, mas foi mesmo depois que eu vim pra ocupação, por causa que aí eu entendi que teve [?] a gente tá sendo alvo tipo... direto, a gente tá vendo a mídia, tipo, manipular as pessoas que ficam em casa sentado no sofá, [?] o pessoal da ocupação, falando é, que tipo, a gente tá aqui porque a gente não quer estudar, porque a gente é vagabundo, desocupado, que a gente tá aqui sem motivo, à toa, só que eles não mostram verdadeiramente na balança, os pontos negativos e alguns positivos que tem sobre a PEC, pra que lado que vai pesar mais, pra gente, a população baixa que não tem a condição financeira, só que eu sempre soube, tipo assim, no fundo assim, só que isso só foi concretizar, agora que a gente tá... [?] agora eu sei mais ou menos. (TIAGO, 2016, p. 158-159).

Todavia, os ataques vindo da imprensa comercial local que foram alvo e o fato de terem que lidar com isso possibilitaram um entendimento da mídia, além da impossibilidade de neutralidade, como uma força política poderosa e adversária, que devia ser levada em conta nas ações que desenvolviam e nas possibilidades de divulgação do porquê e do quê acontecia nas ocupações. Dessa maneira, era comum terem que lidar com o dilema de conceder ou não entrevistas e como o fazer, como relata Vladimir ao explicar sobre a relação que tinham com a imprensa:

> Foi bastante conflituosa, porque, no início, a mídia tentava passar uma imagem das ocupações que era uma invasão, que era aquela coisa totalmente partidária, organizada. Tanto que a gente, quando ocupou, teve um repórter que foi entrevistar a gente e ele falou um monte de coisa errada no início e a gente não aceitou e falou assim: "vamos gravar de novo!", "vamos gravar ao vivo!". Então, gerou um furdunço danado, chamou o outro repórter que veio e gravou ao vivo, o que deixou a gente com tranquilidade. Então, a gente tinha... sabia com o que a gente tava lidando, a gente tinha alguma divergência também, porque eu acredito, acreditava que a gente tinha que ter contato maior com a mídia, pra tentar mostrar o que tava acontecendo com o movimento, mas de outro lado tinham outras pessoas que acreditavam que não, que não tinha que ter contato, que isso era perigoso. Então foi conflituosa. (VLADIMIR, 2019, p. 15).

Como já indicamos no capítulo anterior, do mesmo modo que havia uma penetração desvelando a aparente neutralidade do Estado a partir do confronto contra a autoridade, aqui, assim como a mídia, o Estado também aparecia como uma força política que precisava ser compreendida, uma vez que aparecia em diversas facetas – ora como apoio e ora como confronto. Nesse sentido, a continuidade do relato de Vladimir identifica uma dessas facetas a

partir da relação com a promotoria estadual:

> O judiciário, ele era muito volátil, porque ao mesmo tempo que ele tava ali apoiando, falando assim: "não, vocês têm que se manifestar", ele tava articulando com outras forças pra tentar deslegitimar a ocupação e fazer a gente desocupar. Né, botando pressão psicológica, botando pressão institucional na gente, o que a gente... gerava muito medo. (VLADIMIR, 2019, p. 16).

Essas penetrações que emergiam a partir do confronto à autoridade e da relação com diversos atores sociais constituíram, por certo, um profundo processo educativo criado a partir da prática social, no caso a ocupação e a autogestão. Dessa forma, ao terem que lidar com o judiciário, diretores, conselho tutelar, Polícia Militar, pais contrários, partidos políticos, um conjunto de organizações que apareciam como apoio e diversos outros tipos de situações, vivenciaram uma experiência política com aprendizados únicos. Nessa direção, Chantal Medaets, Nadège Mézié e Isabel Carvalho discorrem na mesma perspectiva analisando a experiência de estudantes que ocuparam escolas no Rio Grande do Sul:

> A militância política, como toda competência social, não emerge espontaneamente, mas depende de um processo de aprendizagem. [...] os jovens que participaram das ocupações no Rio Grande do Sul aprenderam a mapear e entender melhor o conjunto de instituições e atores em ação no seu espaço, ali onde estavam. Esse espaço foi se expandido à medida que os jovens circulavam por diferentes instituições e interagiam com diversos tipos de pessoas: secretarias, representantes do governo estadual, sindicatos, entidades estudantis, partidos e homens políticos de diferentes tendências, advogados, procuradores, juízes, as diferentes "forças de ordem" (brigada militar, polícia civil, guarda municipal). Quem, dentro dessa rede de pessoas e instituições, são ou podem vir a ser, aliados? Quem são inimigos com os quais o único diálogo possível é a confrontação? Com quem se pode fazer alianças estratégicas mas mantendo um – ou dois... – pés atrás? (MEDAETS *et al.*, 2019, p. 147).

Por sua vez, Lucia Rabello de Castro e Renata Tavares (2020) indicam, no mesmo sentido, esse despertar da consciência sobre a realidade e sobre si mesmo. É essa compreensão de si enquanto sujeitos, não somente de direitos, mas enquanto seres sociais e atores políticos, que a ação política proporciona que indicamos, com Gramsci (2006a, p. 103-104), como uma autoconsciência crítica de si, como um "conhece-te a ti mesmo" (GRAMSCI, 2004, p. 57). Para as autoras, essa consciência despertada vem como resultado dos próprios conflitos travados pela ocupação, que tinham, por distintos meios, de sustentar suas práticas com argumentos políticos, de forma que:

> Como os alunos tiveram de enfrentar a oposição de seus próprios pais, dos colegas que temiam não fazer os exames finais e da mídia que, muitas vezes,

> criminalizou as ações dos estudantes como vândalos, tiveram de criar contra-argumentos para legitimar suas reivindicações e sua posição singular como ator político no debate sobre educação. Isso acarretou a produção de narrativas que destacavam o "despertar de sua consciência sobre a realidade e de si mesmos", "o avanço dos alunos do ensino médio", "tornar-se conhecedor dos próprios direitos" e "construir o próprio pensamento sobre as coisas". (CASTRO; TAVARES, 2020, p. 14).

Ainda, conforme indica Morais (2018, p. 196), as penetrações aprofundaram as relações escolares, pois "[...] as ocupações expuseram diversas 'normas surdas' estabelecidas nas instituições de ensino pesquisadas. Entre elas, o ordenamento disciplinar e coercitivo típico de instituições que não se democratizaram, após o fim da recente ditadura militar e civil brasileira.". Além das dimensões de coerção indicadas por Sérgio Paulo Morais, podemos encontrar penetrações nas relações sociais no âmbito das estruturas das escolas como um todo, em que a precariedade passa a ser vista não mais como conjuntural e pontual, mas sistêmica, em uma estrutura que centraliza as tomadas de decisões pedagógicas e administrativas e, de forma mais ampla, no currículo e na sociabilidade escolar, vista por eles como uma escola tradicional.

As relações que envolvem a estrutura escolar passavam a ser entendidas não como uma particularidade da escola do bairro em que estudavam, mas de uma situação da educação estatal como um todo, como uma experiência comum, compreendendo que "[...] a organização toda é falha, toda!" (ALICE, 2016, p. 10). E essas experiências comuns da estrutura da escola estatal perpassavam tanto pela precariedade de instalações, recursos e materiais, mas, também, pela dificuldade de acesso, pelos estudantes, de parte da estrutura existente, como a biblioteca e os laboratórios de informática e ciências, como expressam as entrevistas de Melina e Augusto, de Carla e de Cristiano e Ronaldo:

> [Denise:] É... obrigada, como que vocês avaliam a estrutura aqui da escola? Tipo, tanto a estrutura física, quanto a estrutura organizacional mesmo e a qualidade da escola?
> [Augusto:] Precária.
> [Melina:] Precária! Péssimo! Péssimo!
> [Denise:] Por quê?
> [Melina:] Tem muitos espaços que não são usados aqui, igual, nós não usamos laboratório, não usamos a sala de vídeo, é... é péssimo!
> [Denise:] Vocês têm biblioteca aqui?
> [Melina:] Tem biblioteca, mas [?] a gente não tem acesso. (MELINA; AUGUSTO, 2016, p. 77).

> Bom, estrutura da escola, horrível né! Dá pra ver que os muros tão tudo caindo. Alguns tão em reforma, aí eles tão fazendo as reformas do muro, mas mesmo assim é muito lento esse processo, já tem um tempão que eles tão fazendo e, em relação a sala de aula é... eu acho legal até as aulas assim, mas eu acho que podia ter alguma coisa diferente, a gente podia fazer alguma coisa ao ar livre, coisas assim, acho que podia ter outros lugares pra gente frequentar. Por

> exemplo, a biblioteca a gente não pode ir lá! Só de vez em quando, eu nunca fui pegar livro na biblioteca, que eu tenho os meus livros em casa e quando a gente quer pegar livro na biblioteca tem que marcar o dia pra você tá indo lá, pra pegar o livro, é uma burocracia danada! (CARLA, 2016, p. 85).

> [Cristiano:] Aí essa é a nossa principal assim, argumentação, que poderia mudar nas escolas. Não é, digamos assim: "ah, eu não vou mais dar aula de história, vou dar só filme, filme..." mas pelo menos uma vez na semana, ou duas...
> [Ronaldo:] Tá passando uma coisa nova pra gente.
> [Cristiano:] Passar uma coisa nova pra gente, pra gente ter um acesso a nossa sala de informática! Nós temos uma sala de informática!
> [Ronaldo:] Só que... não usa!
> [Cristiano:] Não temos acesso! Fica lá os computadores, sem acesso nenhum!
> [Denise:] Mas vocês não usam porque a sala fica fechada ou porque não tem nenhuma atividade desenvolvida lá?
> [Cristiano:] Porque não tem horário!
> [Ronaldo:] Não tem horário, não tem atividade. [...]
> [Ronaldo:] Porque a escola, ela...
> [Cristiano:] É muito rígida.
> [Ronaldo:] É focada numa forma rígida, aquilo e vai ser aquilo sempre! Não vai mudar e vai ser só aquilo, é...
> [Cristiano:] Projetos na biblioteca é quase... uma vez no bimestre que tá usando a biblioteca, é, nós, o Ensino Médio, no segundo ano, fomos na biblioteca, uma vez nesse ano porque a... [?]... fez um, um trabalho de um mini trailer aí, foi nessa vez, que eu até falei pra professora "nóh professora! Faz tanto tempo que eu não entro nessa biblioteca! Tá até diferente!". Aí... a gente tinha que ter esse contato com a biblioteca, com a literatura, né? Porque... ficar só em sala não, não é muito proveitoso pro aluno, por isso que tem muito aluno que eles chamam de "ah, o aluno difícil, que não quer estudar"... não é que o aluno não quer estudar, é porque o aluno não tá interessado naquele tipo de aula, ele queria uma aula diferente entendeu? (CRISTIANO; RONALDO, 2016, p. 134-135).

Mas, ainda, a reflexão sobre a estrutura escolar também perpassa pela dimensão estética, em que não há uma preocupação em tornar o ambiente escolar mais acolhedor e pedagógico. Podemos encontrar, nesse sentido, essa percepção nos relatos de Felipe e Tiago, comparando a escola com presídios e na narrativa de Bruna, vendo a arquitetura escolar como própria expressão e reprodução de sua hierarquia e da escola estatal como um todo:

> [Felipe:] Hoje, ela tá precária muito por conta de depredações de alunos, mas... a estrutura da escola também tá precária muito por falta de verba, por parte do governo pra tá reformando a escola.
> [Denise:] Mas o que por exemplo que vocês olham e falam, "a isso podia ser diferente"...
> [Tiago:] A cor!
> [Denise:] "tipo não gosto disso, isso atrapalha..."
> [Felipe:] A cor, as grades que foram postas em todas as, em toda a escola.
> [Tiago:] As trinta e duas câmeras de segurança.
> [Felipe:] A questão da câmera eu até não me sinto muito incomodado, mas as grades, e toda a cor da escola, sabe?
> [Tiago:] Parece um presídio!

> [Felipe:] É feia a escola! Em si ela é preto e branco, parece um filme sabe? De oitenta e nove, tudo preto e branco, sabe? É bem, bem... não tem vida na escola! E as grades que foram postas são todas pretas, então realmente a estrutura da escola, ela é dividida, [?], tá bloco 1, bloco 2, bloco 3, bloco 4, parece um pavilhão assim... sabe? É uma coisa bem... bem feia assim.
> [Denise:] E como vocês gostariam que fosse?
> [Tiago:] Bom, lá na quadra por exemplo [...] fazer uma oficina de grafite sobre a educação, parte do governo assim... mas é engraçado, minha mãe, ela não é muito de vir na escola, o dia que ela veio, ela perguntou se ela tava no CESEU [Centro Socioeducativo de Uberlândia] ou numa escola porque ela tava com grade, pavilhão, sala 1 a 7, 1 a 6, ela achou que tava na cadeia mesmo, porque...
> [Felipe:] Num reformatório! (FELIPE; TIAGO, 2016, p. 174).

> [...] a nossa escola é tão assim... a arquitetura dela é antiga, porque é um prédio do século... acho que até XIX, não, do século XX, começo do século XX. Então a arquitetura da escola já diz muito sobre a organização lá dentro. A direção tá lá acho que há vinte anos. Não muda, é uma escola muito engessada. Então nunca tinha passado pela nossa mente fazer esse tipo de movimento lá dentro. A gente achou muito legal, eu e um grupo de amigos: "nossa, a gente podia tentar né, dava pra mudar, pra fazer alguma coisa, dá um sopro de vida na escola". (BRUNA, 2019, p. 99).

Nessa passagem, Bruna destaca um aspecto bastante frisado nas entrevistas e já ressaltado por Morais (2018, p. 196), sobretudo pelo "ordenamento disciplinar e coercitivo", identificado pelos estudantes pela forma autoritária da estrutura escolar, passando longe da gestão democrática proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, a LDB estabelece a gestão democrática não apenas como uma dimensão técnica, mas como um princípio da educação nacional (BRASIL, 1996)[140]. Entretanto, a própria LDB é bastante limitada em uma construção democrática e coletiva da escola que envolva de fato os estudantes, uma vez que prevê a participação de todo o corpo de funcionários da escola, porém os discentes ficam restritos a conselhos escolares com pouca influência no comando e decisões pedagógicas e administrativas da escola.

Talvez, essa seja a norma surda que mais gritou no processo de ocupações de escolas, já que eles mesmos passaram a ser os responsáveis pelas tomadas de decisões pedagógicas e administrativas da escola. Assim, a hierarquia escolar e uma gestão que não envolve os estudantes se manifestavam, em suas visões, como um autoritarismo exercido pela gestão escolar, inclusive na criação de obstáculos e dificuldades para a criação de grêmio estudantil.

---

[140] Ao definir os princípios e fins da Educação Nacional, a LDB indica em seu Artigo 3: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:", entre eles, o Inciso VIII: "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". No âmbito da LDB, ainda, a gestão democrática é definida na organização da Educação Nacional, expressa em seu Artigo 14, em que: "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:", indicados nos incisos: "I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes." (BRASIL, 1996).

Em ambas as situações, havia o entendimento de uma escola em que os estudantes não têm voz, conforme relatam Vitória, Melina e Felipe:

> [Vitória:] Eu acho que aqui na escola, principalmente, a gente, eu espero que a gente tenha mais voz, por conta que a direção aqui sempre foi muito autoritária! E... eu não tenho o que reclamar da maneira que eles fazem os gastos, as coisas, isso não, mas a maneira de agir com autoridade, todo mundo sempre reclamou, tá ao lado dos alunos, isso, aqui na escola eu espero que isso melhore, mas em âmbito nacional, estadual, eu espero que os nossos objetivos mesmo que não forem alcançados, sejam alcançados o mais próximo possível, e que a gente possa conseguir, algumas coisas que aqui na escola particularmente a gente quer que é ter um controle de gastos que vem pra ocupação, assim, saber né, como que é distribuído, onde que vai parar cada coisa, porque aqui na escola mesmo a gente não tem acesso, a gente teve acesso à poucas coisas, pelo que professores falaram, e se aqui na própria escola a gente não sabe, imagina então em território nacional, então a gente espera que isso mude e que a gente possa acompanhar mais de perto, não só da educação, mas da saúde. [...]
> [Denise:] E vocês tem um grêmio aqui na escola? Algum representante de sala?
> [Vitória:] Não. Representante de sala a gente tem, mas o grêmio, além de não ter, a maioria não sabe o que que é. Eu mesma fui começar a entender depois que eu comecei a participar do movimento. (VITÓRIA, 2016, p. 151).

> [...] A nossa escola na parte da manhã é bem ditatorial, extremamente, então... o grêmio, ele não tem espaço, eu comecei, no começo do ano, querendo criar um grêmio pra escola, querendo propor roda de conversa, até que eu descobri que já tinha um grêmio, existente, que queria fazer tudo isso, mas era barrado, era proibido de agir, sabe? Grêmio morto! (MELINA, 2016, p. 76).

> Não, tinha, se eu não me engano dois anos atrás, tinha só que era representante de sala em cada sala tinham dois, e dentre todas as sala que tinham esses representantes, eram cinco, num total de, na escola toda, conversavam diretamente né, sobre todos os assuntos da escola, e tipo não era organizado, porque o papel de representante não era muita das vezes é, eu fui um deles, uma vez, mas o diretor via o representante mais como um delator, não via é... sinceramente como um aluno que podia tá ajudando a escola né e os alunos né, no total, via mais como um delator né, a os alunos aquele ali tá fazendo bagunça, se ele realmente é o representante, na sala dele ele vai saber quem faz bagunça, quem não faz e tudo o mais, e eu como representante [?] eu era bem calado, eu não contava, porque eu não achava certo, eu tô ali no meio dos alunos eu sabia que... bom, eu não tinha essa mesma visão agora, mas, um pouco, eu sabia que aquilo ali não tava prestando a atenção na aula por falta de interesse, mas desde que eles não me atrapalhassem, não atrapalhasse os outros alunos que estavam ali querendo, sabe, estudar de verdade. Até então, na minha sala tinha poucos alunos, eu não comunicava para o diretor quem tinha feito tal coisa, quem não tinha sabe? Eu ficava na minha, no meu canto, e eu acho assim, que tem que ter, um grêmio, porque a direção né, conversa diretamente com o grêmio, o grêmio comunica todos os outros alunos da escola, e a... tipo, a escola trabalha em conjunto né? Com todos, os alunos, a direção com os alunos, os professores, tudo o mais, que eu acho isso importante dentro da escola sim. Igual eu te falei né, não tem aquela coisa de ficar dentro da escola, é uma instituição pública, pronto, é dever da escola tá passando, que o aluno tem, e precisa, mesmo que ele não goste de estudar, é prezar a escola. Entender que aquilo ali é dele, e através do grêmio, da

> comunidade escolar assim, de alunos, de representantes, isso pode acontecer, o que eu acho que falta, tipo tinha mas não era, não tinha comunicação, era só mais por falar que tinha e não tinha nenhum diálogo com a direção nem nada. (FELIPE, 2016, p. 173).

Portanto, para esses estudantes, a escola estatal não os coloca como sujeitos no centro do processo pedagógico e administrativo, compreensão que se aprofundou a partir do momento que os próprios estudantes começaram a ser os responsáveis por toda a gestão escolar. Nesse sentido, relata Carla explicando sobre as decisões tomadas no dia a dia da escola e durante as ocupações:

> O pessoal decide por nós. A gente não pensa em nada, a gente tá lá com a nossa rotina, tipo assim, a única rotina é a dos horários, mas são eles que decidem. Tipo assim, eles que têm que arrumar quem vai dar aula pra gente, eles que vão fazer comida, eles que vão lavar os pratos, eles que vão lavar o chão, a gente só vai lá e volta pra nossa casa. No processo de ocupação, a gente ia lá, ficava lá e resolvia as coisas lá, e colocava a mão na massa. (CARLA, 2020, p. 258).

Todavia, ainda que não verbalizada e muitas vezes não percebida, a prática da autogestão e da coletivização das decisões administrativas e pedagógicas rompia com a divisão entre governantes e governados[141] que atravessa as sociedades de classes e se reproduz na escola por sua própria estrutura. Essa reprodução, como demonstrado por Willis (1991), constitui todo o processo hegemônico cultural que é assimilado de forma espontânea, saturando o senso comum (GRAMSCI, 2006a, p. 93-114; WILLIAMS, 2011, p. 53). Sendo assim, um dos maiores desafios para o avanço da formação da consciência no sentido pleno da ruptura provocada pela autogestão se dava pelo que Paul Willis (1991, p. 203-208) denomina de "interlocutor interno", como um "*eles* em *nós*".

Como já indicado, essa incorporação das relações dominantes conflituam com o processo de penetrações, gerando essa percepção mais refinada das relações sociais e do processo histórico como um todo ainda de maneira difusa. Nessa direção, é muito interessante o trecho da entrevista de Maiara (2016, p. 54-58), que, após explicar como era organizada coletivamente as tomadas de decisões, afirma falando de alguns conflitos que tinham com a direção: "É bom pra se conviver porquê dentro da escola a gente tem que ter quem manda e

---

[141] "Deve-se mesmo dizer que os primeiros a ser esquecidos são exatamente os primeiros elementos, as coisas mais elementares; estes, por outro lado, repetindo-se infinitas vezes, transformam-se nos pilares da política e de qualquer ação coletiva. Primeiro elemento é que existem efetivamente governados e governantes, dirigentes e dirigidos. Toda a ciência e a arte políticas baseiam-se neste fato primordial, irredutível (em certas condições gerais). [...] Entretanto, deve-se ter claro que a divisão entre governados e governantes, ainda que em última análise se refira a uma divisão de grupos sociais, existe também, sendo as coisas como são, no seio de cada grupo, mesmo socialmente homogêneo; pode-se dizer, em certo sentido, que esta divisão é uma criação da divisão do trabalho, é um fato técnico." (GRAMSCI, 2017, p. 229-230).

quem obedece, porquê se não perde o controle. Fora isso tá tudo ótimo." (MAIARA, 2016, p. 55), reforçada um pouco mais adiante em sua entrevista:

> Eu vi que... nosso diretor não teve pulso firme à toa, porque se a gente não colocar regras, a nossa ocupação vira vandalismo, a nossa ocupação perde totalmente o foco, e assim eu fui vendo porque o diretor tem pulso firme, porque se eles cederem um pouco, os alunos que não têm intuito nenhum de vim pra estudar, acaba atrapalhando o que é nosso, o que a gente vem, todo dia de manhã, ou todo dia a tarde, ou à noite, buscar um objetivo, aqui é uma casa, aqui é a minha segunda casa, aqui é onde eu vejo meu futuro é daqui que ele sai. (MAIARA, 2016, p. 57).

Maiara justifica a relação de mando, portanto hierárquica, que a autoridade estatal exerce na escola a partir da indisciplina estudantil, associada por ela com as pessoas que eram contrárias às ocupações. Entretanto, ao ser questionada sobre a relação de mando na ocupação, acaba por afirmar o contrário, expressando o que estavam fazendo na prática:

> Não, aqui não tem quem manda e quem obedece, aqui a gente faz uma, uma assembleia, e nessa assembleia por um todo são estipuladas regras, e essas regras não é baseada somente em ter um que manda e um grupo que obedece, é um grupo que estipula as regras e é um grupo que obedece. (MAIARA, 2016, p. 58).

Foi muito interessante perceber uma dificuldade encontrada nas narrativas em verbalizar o que seria uma gestão democrática que envolvessem de fato os estudantes, pelo simples fato de, antes das ocupações, nunca terem vivido algo que se aproximasse disso. Fizeram na prática, porém sem conseguirem uma articulação mais sistemática e orgânica para a escola como um todo, reflexo da produndidade e radicalidade que assume a autogestão vivida. Nessa dificuldade, mais uma vez se expressava o interlocutor interno da autoridade incorporada e apropriada pelo processo hegemônico que atravessa o modo de ser da escola. Essa dificuldade é interpretada por Sérgio Paulo Morais, ao identificar, nas reivindicações dos estudantes, um não confronto direto às diretrizes escolares:

> A "arena pública" das ocupações localizou-se em lugares de educação formal e trouxe para dentro delas reivindicações de diversas matizes contrárias à atual estruturação da escola pública brasileira. Mas isso não ocorreu em confronto direto com as diretrizes postas pelo Estado para a educação. Pois, tal como antes indicado, as pautas, para além das reivindicações indenitárias ou meramente postuladas nas estruturas físicas dos colégios, revelaram pontos de conflitos que subsistiram (e subsistem) nas dinâmicas de uma sociedade ainda não totalmente democrática. (MORAIS, 2018, p. 186).

No entanto, ainda que a autogestão promovia um ataque às bases da escola estatal, mesmo que não sistematizada e verbalizada, as entrevistas expressavam uma crítica à essa

escola a partir da concepção tradicional do currículo – dimensão identificada por Libâneo (2013, p. 67) que extrapola os próprios métodos de ensino, avançando para uma concepção de educação. E a crítica à escola tradicional como um todo perpassava pela forma hierárquica de transmissão do saber, como ressaltam Castro e Tavares:

> Um dos aspectos mais reafirmado refere-se ao desconforto com o modelo de transmissão de conhecimento norteado por uma relação hierárquica entre professores e alunos. O professor adulto é visto como proprietário do conhecimento que é repassado ao aluno receptor, que deve ouvir silenciosamente o conteúdo. Os alunos afirmaram que a escola deveria ser um local onde o conhecimento da vida está incluído. [...] Segundo os alunos entrevistados, o modelo de transmissão reproduzido na maioria das escolas estaduais do Rio de Janeiro não favorece o pensamento autônomo. (CASTRO; TAVARES, 2020, p. 8).

Essa crítica foi muito marcante nas entrevistas de 2016, atravessada sobretudo pela forma de transmissão do saber na cotidianidade das aulas e da rotina escola. E essa crítica se desdobrava pela monotonia da sala de aula, pela uniformização do sistema de avaliações e, consequentemente, dos estudantes, gerando uma postura de passividade frente ao processo educativo, como mero receptores de saberes. Essas críticas aparecem de forma bem enfáticas nas narrativas, como exemplo apresentamos os trechos de Alice, Vitória e Melina:

> Nossa! Eu acho horrível! Engessadíssimo! Nossa! Horroroso! Tem gente que é muito inteligente e não consegue, não consegue desenvolver uma inteligência específica, uma habilidade específica e fica aí e tende a ser menosprezado porque não entende aquele tipo de coisa! Eu acho horrível! Porque tem muita gente com muito potencial aqui que acha que é medíocre porque não entendeu... Bhaskara! Eu acho muito abusivo! A galera, tanto que, se fosse passar de ano só quem consegue entender matemática, eu ia tá na oitava até hoje! Sério! Eu acho que não é a forma que a gente devia ter porque as provas são daquele jeito que a gente fica cinco horas, fica sentado, chega a dar tensão, a pessoa dá crise de pânico antes de chegar o Enem, é... não consegue uma nota boa, começa a dar um troço eu acho horrível! Horrível! Porque se você não for daquele jeito, você não consegue se dar bem em nada na vida?! É tipo seu... tá te qualificando e você só é bom se você conseguir isso aqui! Se você tiver um outro tipo de inteligência não! Não tá legal pra mim. Eu acho horrível! (ALICE, 2016, p. 8-9).

> Acho que o formato da aula não é questão aqui da escola, mas questão nacional né? É complicado você ficar quatro horas e meia sentado numa sala escutando uma pessoa falar e às vezes você não pode nem dar sua opinião, não pode, perguntar... porque a professora... então assim, acaba ficando chato, principalmente pras pessoas que são um pouco mais desatentas como eu, eu tento prestar a atenção mas às vezes qualquer coisinha me tira do foco, então uma aula como a gente tá tendo aqui, os aulões, as palestras, fica mais fácil de aprender, uma roda de conversa, e isso não é uma coisa só minha, que eu acho que foi passado aqui e todo mundo falou a mesma coisa. (VITÓRIA, 2016, p. 141).

> Ah, o aluno não tem voz, uma escola que o aluno possa se expressar, e acabar também com esse método de, de... prova fechada! Gente! [...] É, reduzir a gente a uma nota... uma simples nota também, cada aluno tem o seu jeito de aprender, a gente tá enxergando isso bastante, eu acho que tudo isso tinha que ser mudado, essa coisa de, de dever de casa, muitos alunos têm que trabalhar e, eles chegam cansados em casa, e eles não vão lembrar de fazer e, tirando que, o dever, dever de casa entre aspas, quando é feito na sala, com outras pessoas, você consegue absorver muito mais, porque você tem a ajuda dos seus colegas também, "nossa fulano, como que faz tal coisa eu não tô conseguindo", é... fulano vai lá e te explica, te ajuda, você, você consegue absorver, essas coisas, eu acho que não teria nem problema, de... de estender um pouco o tempo, se, se isso acontecesse. [...] Tem dia que eu venho pra cá como zumbi! Que aqui não dá vontade de estudar tem dia, você sabe exatamente como que vai ser aquela aula, exatamente! Você tá cansado, você sabe que o professor, ele vai falar lá por trinta minutos, depois vai passar alguma coisa que não vai dar tempo de você terminar nem de perguntar pra ninguém como que faz esse negócio que às vezes ele também vai corrigir no quadro em cerca de dez minutos e você sabe como vai ser direitinho! Aquela aula, não tem nada de diferente, é... só o que ele tá falando coisas diferentes, mas aplicando o mesmo método que ele sabe que não funciona. (MELINA, 2016, p. 81).

Quando questionados sobre a escola ideal, a participação ativa dos estudantes era algo central nas entrevistas, aparecendo ora como uma escola que possibilitasse que os estudantes pudessem se expressar, como no relato de Melina, ora como participação, ora como diálogo. De toda forma, parece ser essa dimensão que atinge a radicalidade da crítica à escola estatal, colocando o estudante no centro do processo educativo, constituindo, uma escola que dialogue com suas realidades, anseios e expectativas. Nesse sentido, expressa Maiara, sobre a possibilidade de fazer aulas mais dialógicas e Augusto, vendo a ocupação como uma subversão do sistema de ensino estatal:

> É... eu acho que uma aula mais aberta a opiniões, é muito mais criativa, é uma coisa mais fácil da gente apreender, uma coisa mais divertido, mais dinâmica, muito mais fácil do que simplesmente ir pra dentro da sala de aula e passar a explicar, porque às vezes a gente comunicando entre si, com o quadro, sem giz, sem canetão, sem nada... é uma coisa mais fácil, mais pessoal, mais... e agora a aula mais aberta da gente ter os aulões, uma coisa mais dinâmica, uma troca de opiniões, é uma coisa muito mais fácil da gente aprender. (MAIARA, 2016, p. 55).

> Mais legal é falar, tipo assim, um dos objetivos da ocupação, além da reinvindicação de direitos, é também a subversão desse sistema de ensino que não estima o senso crítico, entendeu? Então tipo assim, é... a gente tá tentando fazer, remodelar, fazer um sistema nosso, e tipo assim, façam com que os alunos sejam pessoas dignas de serem no meio social sabe? Então tipo assim, já é um fato que não fica mais na escola, as pessoas vêm pra escola, aprendem né? Entre aspas e saem de outra maneira, entendeu? Aí tem que, tem que tipo assim, ir conseguindo se adequar, a cada, aqui as pessoas elas são, elas podem se descobrir, entendeu? Que a gente trabalha com cultura, aí cada ponto

> positivo e negativo das pessoas aqui sabe? A gente trabalha com isso, é até mesmo a subjetividade de novo, não é só trabalhar com questões teóricas e mera reprodução, que isso eu não acho efetivo, eu acho que, pelo menos na minha opinião, não é uma coisa que faz o aluno querer estudar de verdade. (AUGUSTO, 2016, p. 73).

Assim, ainda que em suas reivindicações não havia um confronto direto com as bases da escola estatal, a autogestão promovida conflitava com o currículo e a forma de ser da escola como um todo. Nesse sentido, com as devidas proporções, tomamos emprestado a formulação de Marx que a Comuna de Paris se forjou como uma antítese direta ao império bonapartista[142], de forma que, a nosso ver, as ocupações de escola se constituíram como uma antítese direta ao modelo de escola estatal, almejando novas possibilidades para a sociabilidade escolar. Ainda, é nesse aspecto que podemos identificar o que Ortellado (2016, p. 13) chama de política prefigurativa que as ocupações de escolas assumiam, uma vez que, ao se converterem nessa antítese direta, esboçaram, na prática, uma outra pedagogia, enunciando novas formas de ser, conceber e operar a educação escolar.

4.3 O momento prefigurativo: da escola estatal para a escola pública

Ao visitar as escolas ocupadas, era comum encontrar um cartaz com a frase que utilizamos como epígrafe deste trabalho: "O Estado não pode dar educação porque a educação derruba o Estado". Essa frase indica, ao mesmo tempo, uma certa incompreensão ou ingenuidade na identificação da relação entre educação e Estado, permeado por relações de classes e, por outro lado, a compreensão do caráter de classe da própria educação e, portanto, da escola, extrapolando a compreensão ingênua para uma crítica em potencial.

A primeira parte do cartaz, sugere uma abstração da escola na relação com o Estado, como se este fosse omisso e abrisse mão da construção daquela, deixando-a solta no seu fazer-se pedagógico. Ainda que, por vezes, apareciam *insights* sobre a compreensão da escola como estatal, aqui, esse entendimento acabava sendo difuso, sobretudo pela necessidade sintética de uma frase de cartaz com efeito agitativo.

Assim, compreender a escola em seu contexto de maneira mais ampla, na simultaneidade de relações sociais, implica em vislumbrá-la no âmago das relações de produção e reprodução da vida social. Nesse sentido, a relação entre Estado e educação tem de ser

---

[142] "A antítese direta do império era a Comuna. O brado de "República Social" com que a Revolução de Fevereiro foi anunciada pelo proletariado de Paris não expressava senão a vaga aspiração de uma república que viesse não para suprimir a forma monárquica de dominação de classe, mas a dominação de classe ela mesma. A Comuna era a forma positiva dessa república". (MARX, 2011c, p. 56).

concebida sem perder de vistas o caráter capitalista do Estado e, consequentemente, da própria escola. Destarte, reforça Luiz Carlos de Freitas, ao discutir a reprodução da "camuflagem" das contradições do capitalismo pela escola, para o autor:

> Levando em consideração que a escola está inserida no contexto de um Estado burguês e é dirigida por esse Estado, logo, em sua essência, esta escola fará a sua defesa. Esse é o motivo central que leva muitos educadores a enxergar nos educandos apenas indivíduos e não classes sociais.
> A crença na capacidade individual é uma das mais poderosas armas do capitalismo para manter a classe trabalhadora desunida e digladiando-se entre si. A escola tem sido bastante eficiente ao capital legitimando esta ideologia entre os estudantes, na medida em que difunde a ideia do esforço pessoal como prioritário, quando não o único, para "vencer na vida". Este "vencer na vida" tem sempre uma conotação econômica de acumulação de riqueza. (FREITAS, 2008, p. 105-106).

Portanto, os governos comprometidos com a hegemonia burguesa, ao administrarem a função do Estado sobre a educação, dedicam-se a assegurar a reprodução das relações capitalistas, realizando uma educação de classe. E aqui retomamos o questionamento de Marx sobre a reivindicação de uma escola popular universal e sob incumbência do Estado pelo programa da fusão da Associação Geral dos Trabalhadores Alemães com o Partido Social-Democrata dos Trabalhadores. Ao avançar em sua crítica, sustenta Marx:

> Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. [...] outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX, 2012b, p. 46).

Como já indicado, ainda que presente, a compreensão do caráter estatal da escola se dava de forma difusa pelos estudantes, uma vez que conseguiam visualizar diversas relações hierárquicas, de poder, de falta de participação e de uma abordagem pedagógica que não tem como centralidade os estudantes no processo de fazer-se. Todavia, a crítica à escola estatal, a partir da identificação de uma pedagogia tradicional, se dava como se o Estado fosse negligente com a escola e com a educação como um todo, e não a partir de um projeto educacional de classe. Nessa direção, o relato de Daniela sobre a escola após as ocupações faz uma boa síntese de várias das dimensões da pedagogia tradicional por eles criticadas:

> [...] Hoje voltou a ser, como antes, a abordagem tradicional de que entra sete horas da manhã, os alunos têm que absorver todas as informações até onze e meia, sai e volta no outro dia. Então, eu acho que precisava ter mais a presença dos alunos nas tomadas de decisões da escola até porque a diretora, a

> supervisão, eles não têm uma visão ampla da vida do estudante, eles não têm dimensão de como é ser um estudante hoje em dia, de ser um estudante ainda mais que trabalha, então... porque a maioria dos estudantes do Messias trabalham. Então, tinha que ter a presença dos alunos nas tomadas de decisões na escola... e de debates também, porque fica cansativo e também desmotiva o aluno a continuar na escola quando não se tem isso e quando também não se tem debates, quando foge dessa abordagem tradicional [...] (DANIELA, 2019, p. 206-207).

Conforme discorre Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 153) sobre as ocupações em São Paulo: "[...] Diferente do que afirmaram alguns analistas, não se tratou de uma revolta contra a instituição da escola, pelo contrário, é uma valorização dela como espaço de formação". Nesse mesmo sentido, podemos afirmar que era um ataque à abordagem tradicional da qual se reveste a escola. E, ao fazerem isso, acabaram, ainda que não necessariamente de forma intencional e reflexiva, atacando diretamente a dimensão estatal que a escola assume.

E nesse sentido, vem a potencialidade da crítica contida na segunda parte da frase. Agora, há uma concepção de uma dimensão transformadora da educação, que pode, inclusive, derrubar o próprio Estado. Nesse aspecto, a educação é entendida em sua essencialidade a partir da contradição entre reprodução e transformação social [143], de forma que os estudantes compreenderam que essa contradição permanece circunscrita na própria escola e a utilizaram como espaço de disputa das relações sociais e no confronto ao próprio Estado.

Nesse ínterim, ao confrontarem, pela própria educação, o Estado, uma nova forma de conceber a escola e as práticas pedagógicas emergiram, instituindo, a nosso ver, um caráter público na escola. Essa dimensão se deu em duas perspectivas, que vão ao encontro das formulações de Marx sobre a educação. Na primeira, a escola foi incorporada como estratégia política da classe trabalhadora, como indicado na *Crítica ao Programa de Gotha.* Aqui, a educação foi tirada do controle do Estado – o qual deve ser realmente educado pelos trabalhadores – e passou a ser gerida completamente pelos próprios estudantes.

Ainda, essa perspectiva pode ser vista na relação que as ocupações estabeleceram com

---

[143] "[…] Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendencias entram em conflito aberto, podendo, então, ocorrer um salto qualitativo." (GADOTTI, 1995, p. 74). De certa maneira, podemos encontrar essa concepção de educação também em Marx, sobretudo em suas *Teses sobre Feuerbach*, em que: "A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.
A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*." (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-534, grifo dos autores).

um conjunto de organizações políticas, portanto, de classe, para fortalecer o próprio movimento, mas, também, inserindo-se em um conjunto de lutas sociais mais amplas, como relatado por diversos dos estudantes. Da mesma forma, os ocupantes buscaram uma abertura para a comunidade, utilizando de estratégias como pedidos de doações de alimentos e diversos materiais, reuniões de pais e panfletagens na vizinhança e em locais de bastante movimentação como forma de angariar apoio e, também, de disputar a opinião pública. Essa perspectiva estratégica está presente em Marx, além da *Crítica ao Programa de Gotha*, no texto *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões*[144], escrito em 1866 para o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Para o autor:

> O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida *[act]* geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. (MARX, 1982, [*n. p.*], grifo do autor).

A sequência do texto expressa uma valiosa concepção de educação em Marx, de forma que:

> Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação.

---

[144] Conforme indica Saviani (2011), em diálogo com a obra de Mário Alighiero Manacorda, há três momentos em que Marx escreve sobre a educação em sua obra, ainda que o autor não a tenha como tema central em suas investigações. Conforme Saviani, tais momentos se constituem em: "a) 1847-1848, quando sobressai o texto do 'Manifesto do Partido Comunista', de 1848, correlacionado aos 'Princípios do Comunismo', redigido por Engels em 1847; b) 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das 'Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores', entrelaçado e sobreposto às passagens de 'O Capital' referidas à educação. [...]; c) 1875, ano da redação das 'Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão', conhecidas como 'Crítica ao Programa de Gotha'." (SAVIANI, 2011, p. 17-18). Ainda sobre os escritos de Marx e Engels sobre educação, temos as ricas contribuições de José Claudinei Lombardi (2010) em sua tese de Livre Docência, sobretudo na terceira parte, assim como na coordenação da antologia *Textos sobre educação e ensino*, publicada pela editora Navegando Publicações. [Cf. Lombardi (2011)]. Entretanto, apesar das valiosas contribuições dos autores sobre a relação entre marxismo e educação, sobretudo para esta seção, nosso trabalho, em sua totalidade, se relaciona mais com a tradição marxista a partir da perspectiva da formação humana pelo cruzamento dialético entre as determinações sociais e a agência, em que o ser social se transforma a partir das transformações que operam no mundo natural e social, como já indicado na seção 2.1 (p. 42).

> Por educação entendemos três coisas:
> Primeiramente: Educação mental.
> Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.
> Terceiro: *Instrução tecnológica,* que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.
> Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.
> A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MARX, 1982, [*n. p.*], grifo do autor).

E aqui articula-se o segundo aspecto do que estamos denominando de escola pública, pois vai ao encontro de uma formação humana omnilateral, tendo o trabalho como um princípio educativo, articulando educação intelectual, física e tecnológica, mas também, com a unidade entre saber e fazer, cuja ruptura marca a divisão das sociedades em classes. Ainda que com distintas particularidades postas pelos diferentes contextos históricos, podemos encontrar, em traços gerais, essa concepção escolar, entre outras, na própria Comuna de Paris (MARX, 2011c, p. 57, 117, 173), na Revolução Russa com as escolas comunas e do trabalho (MAKARENKO, 2002; 2005; PISTRAK, 2009; 2018), na experiência pedagógica de Gramsci em Ustica (GRAMSCI, 2005, p. 93-104; NOSELLA, 2016, p. 121-124) e nas suas formulações sobre a escola unitária (GRAMSCI, 2006b, p. 36-39; NOSELLA, 2016, p. 169-186) e em práticas pedagógicas de movimentos populares contemporâneos (CALDART *et al.*, 2013).

Todas essas experiências, incluindo as ocupações de escolas, almejaram o que Mészáros (2005) denomina de uma educação para além do capital, uma educação voltada para a formação humana em sua plenitude. Entretanto, diferente de um contexto revolucionário, como a Rússia na década de 1920, a experiência pedagógica construída não consegue avançar sem uma mudança estrutural das relações sociais da qual a escola está circunscrita. Todavia, ao esboçarem um novo conteúdo e uma a nova forma para a escola, experimentando uma nova sociabilidade pedagógica, as ocupações assumiram o que alguns autores (ORTELLADO, 2016, p. 13; SALES *et al.*, 2020) sugerem como movimentos prefigurativos, pois almejavam os objetivos finais no próprio processo em curso[145].

---

[145] Apesar de, conforme Sales *et al.* (2020) e Ortellado (2016), o caráter prefigurativo dos movimentos autonomistas serem uma novidade do século XXI, talvez não seja tão nova assim. Já podemos encontrar essa noção em Gramsci, na década de 1920 e em Castoriadis, referindo-se aos movimentos dos anos de 1960. Para o primeiro, os partidos políticos constituem em verdadeiros experimentadores da vida estatal que almejam construir, de forma que: "Nos partidos, a necessidade já se tornou liberdade, e daí nasce o enorme valor político (isto é, de direção política) da disciplina interna de um partido e, portanto, o valor de critério que tem tal disciplina para avaliar a força de expansão dos diversos partidos. Desse ponto de vista, os partidos podem ser considerados escolas da vida

Em suma, estamos chamando de escola pública esse processo, construído tanto historicamente, quanto pelas ocupações, que incorpora a educação na estratégia política dos trabalhadores, articulando o trabalho como um princípio educativo, o que envolve a educação intelectual, física e tecnológica, superando a cisão entre saber e fazer. A nosso ver, essas linhas gerais vão ao encontro do que os estudantes construíram na prática e que, muitas das vezes, era verbalizado após o questionamento sobre o que seria uma escola ideal ou sobre como a escola nos dias normais poderia incorporar as práticas das ocupações. E o mais interessante nessas narrativas eram que as propostas emergiam a partir da reflexão da prática educativa que estavam desenvolvendo naqueles dias.

Nesse sentido, podemos compreender que as ocupações constituíram a antítese direta do modelo de escola estatal, conformando uma escola pública de fato, a partir de uma verdadeira subversão do currículo, tanto formal quanto o real e o oculto[146]. Nesse ínterim, criaram, na prática, uma escola que rompeu com a forma de organização tradicional e seus componentes curriculares, criando uma escola ativa, voltada para a realidade sociocultural dos estudantes e aberta para a vida social como um todo. Com isso, conseguiram, nesses dias, criar uma escola democrática e acolhedora; que superou a relação entre governantes e governados e a cisão entre o pensar e o fazer; que promoveu uma inserção dos estudantes no centro do processo educativo, de forma que a própria gestão escolar se tornou educativa.

Talvez, uma das proposições críticas mais encontrada nas entrevistas foi a superação da rotina de sala de aula promovida pela escola tradicional. As indicações nessa direção apontavam características já bastante criticadas no âmbito da teoria da educação (FREIRE, 2005; LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2018) de uma pedagogia tradicional, com centralidade na transmissão de conteúdos a partir da figura principal do professor. As narrativas, como demonstram Vinícius, Cristiano e Ronaldo e Clara, ao mesmo tempo que criticam essas formas

---

estatal." (GRAMSCI, 2017, p. 271). Já para o segundo, aparece a noção de "revolução antecipada", indicando a influência das ideias revolucionárias clássicas para os estudantes, que: "[...] representaram uma *revolução antecipada* em dois sentidos. Primeiro, ao lutar contra sua situação presente, eles lutavam também e sobretudo por antecipação contra sua situação futura – não, como dizem estupidamente os homens do governo, o medo de não encontrar um emprego, mas a certeza quanto à natureza do 'emprego' que eles encontrarão. Uma revolução antecipada também num sentido mais profundo, à medida que exprime e prefigura aquilo que poderia ser, aquilo que deverá ser, aquilo que sem dúvida será um dia a revolução contra a sociedade moderna." (CASTORIADIS, 2018a, p. 166, grifo do autor).

[146] Conforme indica Libâneo (2018, p. 129), o currículo abarca as relações entre sociedade, cultura e escola, de forma que articula tanto o conjunto de conteúdos cognitivos, mas, também, as práticas e situações pedagógicas, englobando o conjunto de relações presentes na escola. Ainda, essa concepção curricular abrange distintos níveis, sendo eles o currículo formal – estabelecido pelas diretrizes normativas dos sistemas de ensino –, o currículo real – aquele que de fato acontece na vida escolar – e o currículo oculto – advindo das práticas da experiência cultural e social que afetam a vida e aprendizagem de educandos e educadores. (LIBÂNEO, 2018, p. 142-143). A partir desse recorte, seria possível a produção de uma nova pesquisa a partir do conjunto de fontes que produzimos e organizamos, o que, entretanto, extrapola os objetos do nosso trabalho.

pedagógicas dominantes na escola estatal, apontavam formas de superação a partir da experiência que estavam criando com as ocupações. De forma que, para eles, ao serem questionados sobre como seria uma escola ideal ou sobre o que a escola poderia incorporar das ocupações:

> Eu acho que buscar, novidades né, buscar novidades pra escola, melhorar essa estrutura da escola e tá investindo mais na parte de educação porque tem pessoas que fazem só por fazer. Eu acho que teria que dar uma mudança na escola, em questão de novos conteúdos, novas matérias, buscar palestras, não só aquela lógica chata dentro da sala, mudar, tipo: "ah, vamos ali pra fora, faz uma aula de fora e tal", acho que falta essa questão... pra mim. (VINICIUS, 2016, p. 111).

> [Ronaldo:] Ah, uma aula diferente... porque fica focado só aqui na escola, escola, escola... estudar, estudar, ponto... tem que passar de ano [...] acho que seria bom fazer um teatro aqui na escola, é... chamar a sociedade pra assistir pra vir! Entendeu? Acho que seria bom!
> [Cristiano:] Bom, no meu ponto de vista, como uma coisa diferente que poderia acontecer com os alunos, era visitas diariamente em instituições de ensino, por exemplo. Na faculdade federal, a gente, o professor de geografia, falar: "vou levar vocês pra conhecer tal área lá da UFU", aí a gente vai, conhece lá, o professor de história: "oh gente, tem tal área em tal lugar, vamos lá conhecer...", "temos um" a... não sei como, a cidadezinha chamada Martinésia, que antes tem um antigo quilombo, aí falou: "oh gente, assim, temos o conhecimento da escravidão daquela época, vamos levar os alunos lá, pra eles ter uma noção do que que é um tronco, o que que é um casarão, o que que era o engenho, onde a maioria dos escravos passavam a vida quase toda trabalhando."
> [Ronaldo:] O que é a escravidão.
> [Cristiano:] O que é a escravidão em si, o professor de química: "ah, vou levar vocês em tal lugar pra vocês conhecer um pouco o que que é... as reações que acontecem...", uma professora de artes: "vamos juntar os alunos pra ver uma peça de teatro."
> [Ronaldo:] Tem escola que tem em Química o laboratório, aqui já não tem.
> [Cristiano:] Porque assim, não é uma questão muito da escola, mas o aluno frequentando o ambiente, é como se, colocasse um pouco na cabeça dele o que que ele quer pro futuro, como se: "ah, eu quero fazer teatro"... mas nem conhece o teatro, só vê o teatro pela televisão, quando você entra num teatro, senta na cadeira, olha uma peça, você sobe num palco, tem a visão do que é, aí que você começa a pensar mais, "ah, eu quero ser um físico". (CRISTIANO; RONALDO, 2016, p. 131-132).

> [...] os aulões eram muito bons, porque... eu acho que esse negócio de ir professor de fora, sabe, acho que despertava um certo interesse assim e esses negócios de... sei lá... que era meio que fora assim, da caixa é... oficina de arte, sarau, sabe... que isso não tinha muito, a aula de artes era mais uma coisa assim... sei lá... caderno e tal. Acho que, de certa, despertou interesse de vários alunos e... dava oportunidade pro aluno mesmo mostrar, tipo, o que que ele era bom, naquilo, sabe... e aí a gente ia descobrindo assim, que "ah, o aluno tal é bom nisso..." e aí pode te ensinar alguma coisa, você pode... sei lá, só assistir mesmo ele fazer alguma coisa... (CLARA, 2019, p. 176).

Nessa crítica ao modelo engessado do currículo formal da escola estatal, ainda aparecia uma concepção pedagógica dialógica, em que a dinamicidade do cotidiano escolar e das aulas tinham a possibilidade de um aprendizado mais profundo e palpável. O interessante é que, nessa dimensão, ainda não há uma ruptura com a escola estatal, sendo que as propostas dos estudantes são possivelmente assimiláveis pela estrutura escolar no interior das relações capitalistas. Entretanto, propunham uma escola menos monótona e engessada, de forma a inserir os educandos no processo educativo, criando rotinas pedagógicas que despertassem, de fato, o interesse dos estudantes, como indica Larissa sobre como seria a escola ideal:

> Assim, a questão da pedagogia, sabe? Também da comunicação, planejar uma coisa diferente pros alunos, sabe? Por exemplo, tirar um dia, um horário da semana pra tirar os alunos da sala de aula e mostrar pra eles que estudar não é só aquilo, não é só ficar dentro da sala de aula sentado, ouvindo o professor falar, que é outras coisas. A questão da comunicação, mostrar o que está acontecendo no ambiente escolar, não só pra quem tá na escola, mas de fora da escola também. Seria muito legal, muito legal também. (LARISSA, 2016, p. 36).

Por outro lado, ao proporem novas formas e conteúdos para o ambiente escolar, acabaram, ainda que não necessariamente de forma reflexiva e intencional, incorporando a sugestão de Marx (2012b, p. 46) de retirar do Estado o papel de educador do povo. Ao proporem, e fazerem, novas formas de aulas e de organização da escola – gestão coletiva, aulões, oficinas, divisão por núcleos de trabalho, entre outros –, acabaram assumindo para si os objetivos e os processos da educação escolar, criando, inclusive, atividades que se voltavam para seus interesses, como indica o trecho da entrevista de Carla:

> [Denise:] Entendi. E, o que que você acha que tá tendo agora aqui na ocupação que você acha que poderia ter no dia a dia da escola assim, que seria melhor?
> [Carla:] Ah, é... aqui nas ocupações nós estamos tendo várias aulas diferentes, a gente tá aprendendo muitas coisas diferentes e eu acho que isso deveria ter no dia a dia, que a gente não podia ficar só naquele negócio lá, que eu acho que é o governo que organiza tudo que a gente deve aprender dentro da sala de aula. Eu acho que poderia ter umas coisas diferentes, durante a semana, uma vez por mês, uns aulões, alguns professores podiam vir de fora, dar aula diferente... a gente não ficar na mesma coisa é mais cansativo.
> [Denise:] Tipo, que aula diferente vocês tiveram assim, de qual tema? Ou o que que você sugere?
> [Carla:] A gente aprendeu uma coisa sobre agroecologia, essas coisas... tá tendo aulão diferente, sobre... o poder judiciário, o executivo, o legislativo, a gente tá aprendendo essas coisas agora! Porque os professores, mesmo dentro da sala de aula, eles não explicam essas coisas. Aí, a gente fica tipo como pessoas alienadas, só aprende a mesma coisa. Eu acho que deveria ter isso mais na escola. (CARLA, 2016, p. 89-90).

Esse tipo de questionamento sobre os objetivos, os conteúdos e as formas da educação

escolar, consiste em uma das penetrações sobre a dimensão da escola estatal, encontrada também no movimento estudantil no Maio de 1968 francês. Naquela situação, os estudantes passaram a confrontar a universidade em todas as dimensões, que envolviam os já citados casos de confronto direto à autoridade, mas, também, no questionamento ao que, como e quando se ensinava, dimensões saudadas por intelectuais como Morin (2018b, p. 37), Lefort (2018b, p. 246-247), Sartre (1968, p. 28-30) e Castoriadis (2018b, p. 235). Para o último, como forma de questionar algumas avaliações teóricas do período, ainda havia o balanço de uma formação de uma consciência das contradições sociais, para o autor:

> [...] Eu gostaria muito que alguém contestasse por um momento, com argumentos racionais, o direito dos alunos de colocarem, desde que disso sejam capazes, a questão: por que e em que o que vocês nos ensinam é interessante ou importante? Gostaria muito que alguém refutasse a ideia de que a verdadeira educação consiste também em levar os alunos a terem a coragem e a capacidade de colocar esse gênero de questões e de discuti-las. E gostaria muito que alguém mostrasse que não foram os movimentos dos anos 1960, mas a "reforma Haby", a "reforma Chevènement" ou a futura "reforma Monory" que os levaram a ter consciência da sociedade. (CASTORIADIS, 2018b, p. 235).

Assim como indica Cornelius Castoriadis quanto aos movimentos dos anos 1960, esse processo de superação crítica da escola estatal pelas ocupações de escolas contribuiu, portanto, com o processo de formação de consciência de classe dos estudantes, uma vez que, entre outros, passaram a questionar o conteúdo e a forma do que lhes eram ensinados. Dessa maneira, os estudantes, ao abrirem a escola para aulas e atividades que fugiam dos componentes curriculares formais, caminhavam na direção de seus próprios interesses – que também continham os conteúdos escolares, sobretudo para aqueles que estavam se preparando para o Enem. Entretanto, mesmo esses últimos eram ressignificados, sobretudo pelo maior tempo e liberdade que as ocupações ofereciam para as atividades desenvolvidas, contribuindo, também, para a formação de uma consciência política, como podemos encontrar nas narrativas de Melina e Leonardo:

> Eu fico triste com a forma que os professores são tratados, que o aluno é tratado também, eu... é, dá pra ver claramente também, a diferença entre os professores da escola pública e os professores é... das escolas particulares, é um jeito que são dadas as aulas, o material, tudo! Escola pública tá correndo contra o tempo porque, tal professor só tem tantos horários por semana! Ou seja, ele não tem tempo pra fazer, isso, isso e aquilo. Não tem! Não pode levar pra uma viagem, não pode fazer nada! [...] porque é tudo na correria, tudo! Tudo! A gente não aprende assim. [...] Eu tô vendo uma diferença muito grande, nas aulas que estamos tendo agora, é... as que a gente chama de oficina e as normais, por exemplo, as normais tem o quê? Cinquenta minutos, quarenta e cinco, e aqui a gente tem mais ou menos uma hora e vinte de aula

> e não é cansativo! [...] É uma aula dinâmica, é uma aula que o aluno, ele pode... ele tem abertura pra poder conversar com o professor sobre o que tá sendo dado pra... pra perguntar, sabe? É... é totalmente diferente! É totalmente diferente! E o professor, ele... ele tá se sentindo motivado também, pra poder dar aula, e não tem bagunça também sabe? É uma outra coisa, porque não é aquela coisa cansativa, maçante, totalmente diferente, [?] a gente continua tranquilo! (MELINA, 2016, p. 71-72).

> [...] era uma aula, algumas escolas tinham esse cuidado com o tempo, mas não era uma coisa... um grande impedimento assim, o tempo... então, os professores podiam falar muito sobre... e isso é muito bom. Isso é uma coisa que faltou, por exemplo, pra mim, quando eu estudava... porra, não tem tempo suficiente, tem quarenta minutos pra falar sobre isso. Eu não quero quarenta minutos pra saber o grosso do que foi tal coisa, sabe? Não, eu quero que os professores me falem tudo o que aconteceu, desde o início, até, enfim, hoje, aonde isso chegou hoje. Então, tipo, os professores tinham tempo pra falar sobre isso. Então, você... você... "ah, o que foi a ditadura militar", os professores podiam falar tudo ali, entendeu? Podiam mostrar filmes, podiam ler relatos, podiam mostrar as músicas e ouvir as músicas... não é, tipo: "ah, vê esse filme aí". Você tem quarenta minutos, não vai mostrar um filme em quarenta minutos: "ah, tá aqui oh, uma lista de filmes que vocês podem ver, uma lista de músicas que vocês podem ouvir.", "Ah, tem a letra dessa música, mas a gente não tem som aqui, não vai trazer o som só pra tocar uma música, então, se virem", sabe? Então, ali não, ali: "olha, essa música aqui, esse filme aí", aí já começa a exibir o filme, depois do filme tem uma discussão... um debate, e depois ele explica sobre. Então, porra... você aprende demais. Teve aluno ali que aprendeu mais da ditadura militar, por exemplo, a ditadura eu tô pegando um exemplo único, mas são várias coisas políticas ali, aprendeu mais da ditadura militar do que, sabe, todo esse tempo na escola. O moleque chegou no terceiro ano, tá quase... era final ali de 2016... tava quase saindo do terceiro ano, pronto: "aprendi mais de ditadura militar do que todos esses anos que eu passei na escola". Porque você tinha tempo pra isso, você tinha tempo e você tinha professor disposto a dar essa aula, e tinham alunos dispostos. Porque, ali: "você quer participar dessa aula?". Você vai, não tem... não tem: "eu preciso tá nessa aula, porque eu tenho que assinar a chamada", ou "porque eu tenho que tá...". Não. "Você quer assistir?". Vai. Então, são pessoas que querem ir, que querem assistir. E nem aluno só... porra, pais: "vocês querem ir lá ver? Vão também". Então, isso é muito legal. Então, o que ajudou também nessa consciência política foram esses professores que ensinaram essas coisas. E como eu disse, consciência política seja um aluno que viu a aula da ditadura militar e falou: "porra, eu acho que... eu quero de volta... gostei disso aí" [risos], o que eu acho muito difícil, sabe. Ou teve aluno que falou: "porra, não gosto, não quero... nunca mais ditadura". Então, teve essa questão. Eu acho que os professores ajudaram muito nessa questão política aí... palestras que tiveram também, foi muito bacana, muita palestra... e é isso. (LEONARDO, 2019, p. 224-225).

Todavia, além de confrontarem as formas escolares tradicionais de construção e transmissão do saber, os estudantes avançaram para a superação das relações hierárquicas e autoritárias que a escola constitui e reproduz da sociedade capitalista. As relações constituídas durante as ocupações não sobrepunham funções, de forma que havia uma valorização e convivência de todas as partes das escolas, o que não retirava a autoridade moral e prática que

cada parte tinha sobre sua responsabilidade no todo.

Como indicado no capítulo anterior, o confronto a autoridade se dava menos pela personificação de um cargo estatal que pela relação estabelecida com os estudantes. Nesse sentido, durante as ocupações, o fato de uma autoridade ser confrontada não se estabelecia pelo simples fato de ser uma autoridade representante do Estado – seja algum servidor de trabalhos gerais e administrativos ou a própria direção –, mas pela forma como lidavam com a autonomia dos estudantes em conduzir as ocupações e pela forma como se inseriam nesse espaço. Nesse sentido, a autoridade de professores, de funcionários e da direção da escola passava por um reconhecimento moral, não formal, sendo, inclusive, valorizados, como demonstra a narrativa de Cristiano e Ronaldo:

> [Cristiano:] Bom, as ocupações nas escolas assim, pelo menos pra mim, tá sendo assim uma forma de eu conhecer as pessoas, porque quando o professor, fora da ocupação, quando é aula normal, quando o professor chega, fala: "não, tem que dar o respeito, tem que ficar quieto, não pode..." se ele não conhece o professor, você só conhece a matéria...
> [Ronaldo:] Dentro da sala. Conhece o professor dentro da sala...
> [Cristiano:] Conhece o professor dentro da sala, ele tem que impor porque... são impostas leis em cima do professor.
> [Ronaldo:] Ele é a autoridade dentro da sala!
> [Cristiano:] E o professor tem que passar isso pros alunos. Mas com as ocupações, tem hora, tem um mês assim que a gente faz uma rodinha assim, fala: "ah, professor... faz uma brincadeira assim aleatória"... e vai descobrindo a pessoa, a forma dela pensar, o que ela é...
> [Ronaldo:] Conversa, interage, por exemplo, ontem mesmo o professor de história, jogando na quadra, com a gente, interagindo com a gente, fazendo... não é só aquela aula dentro da sala de aula, aí pega interage com a gente, conversa com a gente, que a gente tá precisando, e é isso. Aí fica uma aula mais prática, conhece mais o professor.
> [Denise:] Você sente é...
> [Ronaldo:] Fica mais à vontade com o professor.
> [Denise:] É, isso que eu ia perguntar se isso provoca uma maior facilidade de perguntar...
> [Cristiano:] Provoca um grande impacto pro aluno quando você passa a conviver com o professor, porque quando ele se expressa, ele mostra o... a preocupação dele com a gente, mostra a pessoa que ele é, o aluno passa a tratar o professor como um familiar, e não só como uma autoridade que tem ensinar isso, aquilo e acabou.
> [Ronaldo:] Como um amigo.
> [Cristiano:] Como um amigo. (CRISTIANO; RONALDO, 2016, p. 121-122).

Nessa direção, o relato de Juliana indica a forma como as ocupações romperam com a relação de hierarquia estabelecida na rotina da escola estatal, sendo, para ela, uma das maiores diferenças que as ocupações promoveram[147]. Assim, a ocupante indica como as ocupações

[147] Uma das rupturas e superações que as ocupações promoveram envolve as relações dominação e opressão de gênero, assim como a divisão sexual do trabalho. Durante o movimento de ocupações eram comuns os

subverteram a própria rotina escolar, indicando novas possiblidades do cotidiano e do fazer-se educativo:

> [Douglas:] O que era diferente no dia a dia da ocupação em relação à escola normal?
> [Juliana:] Além de tudo? [risos]. A gente tinha liberdade de conversar com os professores de igual pra igual, isso era uma coisa importante. Porque na sala de aula você constrói uma hierarquia, não sei se isso é bom ou ruim, estou descobrindo ainda, mas... ah... onde o professor está sempre certo e é superior ao aluno. Na verdade, isso está errado, acabei de decidir aqui [risos], está errado. Enfim, que o professor é sempre superior ao aluno e nas ocupações a gente teve a oportunidade de conversar sempre, de igual pra igual, expondo ideias, opiniões, sendo contra ou a favor de alguma coisa. E eu achei isso muito... acho que é o mais diferente do tradicional, porque a gente saiu do tradicional. E toda a nossa rotina era diferente, porque a gente tava cuidando da escola, do ambiente, a gente tava propondo atividades. [...] toda a nossa rotina era diferente. A gente não chegava e ia direto pra sala sentar na cadeira, igual costuma ser no tradicional. A gente tinha... a gente sempre fazia o momento do café e depois ia pra sala e a sala não seguia a organização padrão, que era aquilo que eu falei no início: a gente fazia roda, às vezes fazia alguma aula ao ar livre, alguma atividade... foram essas, as grandes diferenças. (JULIANA, 2019, p. 70-71).

Esse conjunto de pequenas mudanças que arranjavam uma rotina completamente diversa fizeram, nas palavras de Juliana, "as grandes diferenças". Dessa forma, houve um ataque e rompimento com a pedagogia tradicional e com a própria gestão do cotidiano escolar, uma vez que o aparato estatal apresenta um papel central na gestão da vida cotidiana[148]. Dessa forma, não poderia ser diferente na escola, sobretudo, pela centralidade que a educação assume como instrumento de dominação e de construção de consenso (FREITAS, 2008; MÉZSÁROS, 2005).

Uma das superações das dimensões da vida escolar cotidiana construída pelas ocupações

---

questionamentos sobre somente mulheres estarem em comissões de alimentação e limpeza enquanto que os homens estariam em comissões de segurança, por exemplo. Ademais, era visível como as mulheres ocupavam espaços de coordenações e de grandes responsabilidades, tantos de necessidades internas para a reprodução das ocupações, quanto políticas. Essa subversão parece ter sido um padrão nas ocupações, conforme indicam Campos *et al.* (2016, p. 137) sobre as ocupações de São Paulo: "[...] a naturalização da divisão sexual do trabalho é categoricamente recusada pelas estudantes. Se elas protagonizaram o ato de ocupar a escola, por que deveriam aceitar passivamente os papeis atribuídos de forma discriminatória às mulheres?". Na entrevista cedida por Ana Júlia Ribeiro à Costa e Groppo (2018, p. 32), a estudante indica o tanto que as relações de gênero eram discutidas nas ocupações, uma vez que, em suas palavras: "[...] o espaço gritava isso, gritava por essa questão de igualdade.". Em nossa pesquisa, além de não termos um arcabouço teórico capaz de dar conta das questões gênero e da divisão sexual do trabalho, esses temas pouco apareceram em nossas entrevistas, até mesmo, talvez, por negligência nossa em abordar tais questões. Ainda, o protagonismo nas mulheres no processo de construção da ocupação pode ser encontrado em Medaets *et al.* (2019, p. 151-152).

[148] "Vista sob um certo ângulo, a vida cotidiana é em si o espaço modelado (pelo Estado e pela produção capitalista) para erigir o homem em robô: um robô capaz de consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão.
E assim que a vida cotidiana é, para o Estado e para as forças capitalistas, fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado." (CARVALHO, 2017, p. 19-20).

consistiu, pois, na disciplina, intimamente articulada com a relação de autoridade. Na pedagogia tradicional, expressão da escola estatal, a disciplina é sempre imposta a partir de regras, muitas vezes morais, previamente definidas, sejam de âmbitos sociais mais amplos, ou mais restritos ao ambiente escolar, e sem a participação dos estudantes. Ao atacarem diretamente a autoridade estatal presente na escola, ao coletivizar as tomadas de decisões e execuções das tarefas, os ocupantes ressignificaram a disciplina escolar, que se tornou, também, um processo de formação de consciência[149]. Podemos encontrar essa relação democrática entre autoridade e disciplina em Antonio Gramsci, ao discutir relações de centralismo. Conforme o pensador italiano:

> [...] Portanto, a disciplina não anula a personalidade e a liberdade: a questão da "personalidade e liberdade" se apresenta não em razão da disciplina, mas da "origem do poder que ordena a disciplina". Se esta origem for "democrática", ou seja, se a autoridade for uma função técnica especializada e não um "arbítrio" ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade. Será o caso de dizer "função técnica especializada" quando a autoridade se exercer num grupo homogêneo socialmente (ou nacionalmente); quando se exercer em termos de um grupo sobre outro grupo, a disciplina será autônoma e livre para o primeiro, mas não para o segundo. (GRAMSCI, 2017, p. 313).

Nesse decurso, a crítica e a superação de relações de autoridade e hierarquia, avançando para uma coletivização de todo o processo pedagógico, contribuíram, ainda, para o próprio questionamento do conhecimento socialmente construído e transmitido, assim como a própria função social que a escola assume. Todas essas dimensões constituíram em processos de penetrações, ainda que difusos e parciais, da relação estatal presente na escola. Nessa direção, a narrativa de Vladimir é uma boa expressão desse conjunto de significados e aprendizagens:

> Era... pra gente, que tava acostumado a ficar na carteira, sentado, não ter liberdade, assim, às vezes, de expressão, não ter uma participação ativa no que tava acontecendo na escola, no momento que a gente ocupou, a gente percebeu

[149] É possível encontrar na tradição marxista, sobretudo após as formulações de Lênin sobre partido político, a noção de disciplina consciente. Entretanto, como sugere Makarenko (2005, p. 560), a disciplina se forja como resultado da coletivização do processo pedagógico, mais como expressão de uma experiência prática que se torna reflexiva que de uma mudança de costumes a partir da compreensão dos processos sociais. Para o autor: "Havia também conversas sobre a disciplina. A base da teoria nessa questão eram duas palavras, frequentemente encontradas em Lênin: 'Disciplina consciente'. Para qualquer pessoa de bom senso essas palavras encerram um pensamento simples, compreensível e praticamente indispensável: a disciplina deve ser acompanhada pela compreensão da sua necessidade indispensável, obrigatoriedade, utilidade, sua significação de classe. Na teoria pedagógica isso resultava diferente: a disciplina deve emergir, não da experiência social, não da ação prática, coletiva, de camaradagem, mas da consciência pura, da pura convicção intelectual, da emanação da alma, das ideias. Depois, os teóricos avançaram mais e decidiram que a 'disciplina consciente' não vale nada, se ela surgiu em consequência da influência dos mais velhos. Isto já não seria uma disciplina verdadeiramente consciente, mas simples treino e, em última análise, uma violação dos vapores da alma. O que se faze necessário não é a disciplina consciente, mas a 'autodisciplina'. E igualmente desnecessário e perigoso e qualquer tipo de organização das crianças – o que é necessário é a 'auto-organização'."

> que a gente poderia andar pela escola por onde a gente quisesse, fazer o que que a gente quisesse, então... foi um, assim, um susto muito bom, porque a gente começou a pensar: o que que a gente pode fazer para o nosso bem e para o bem da escola. Então a gente começou a se organizar mais, começou a entender nosso papel de aluno na escola e também entender o papel do conhecimento na escola: pra que a escola serve e pra que o conhecimento serve? Foi aí que a gente começou a trazer pessoas de fora pra tentar dar aula pra gente. As aulas que a gente queria, temas que a gente queria. Então nesse papel foi bastante interessante, porque a gente se construiu enquanto aluno, de fato que a gente queria ser, e entendeu o que era a escola e como que a escola poderia ser pra gente. O que essa escola era pra gente depois... antes e depois das ocupações, depois a gente começou a entender o papel institucional dessa escola. (VLADIMIR, 2019, p. 19-20).

O trecho de Vladimir indica o momento prefigurativo anteriormente destacado, uma vez que se construíram enquanto estudantes em uma construção de uma escola que iam ao encontro de seus anseios e expectativas. E ao fazerem essa nova escola a partir da auto-organização, da relação com pessoas e organizações externas, dos questionamentos das estruturas e das relações presentes, os estudantes ampliaram a perspectiva formal e real do currículo, extrapolando as diretrizes estatais postas e voltando-se para um conjunto de temas e atividades estabelecidas pelos próprios estudantes. A narrativa de Felipe demonstra como as ocupações conseguiram extrapolar os limites postos pelas diretrizes curriculares, abrindo-se para a vida social:

> [...] e aqui na ocupação, aqui temos palestras, temos assembleias, que a gente conversa um com o outro, conversa em roda, ao ar livre, troca experiências né, conteúdos, tá agregando mais sobre [?] por completo... e isso é interessante é uma visão que eu não tinha antes, antes eu vinha pra escola assim planejando o futuro mas agora aqui com o movimento eu tô entendendo que é um movimento social por completo, e através desse movimento social eu tô entendendo que é a cultura então, pelo menos pra mim, como um secundarista, então me acrescentou muito e eu tenho certeza que eu vou levar isso aqui pra toda a minha vida, mas não só né, sobre cultura e o movimento, mas também o respeito, a paciência, porque aqui a todo momento testa sua paciência e seu psicológico [...] Mesmo que, se não ganharmos né, a guerra contra a PEC, pelo menos eu sei que o meu modo de ver e de socializar com todos mudou! E, tipo, o que me acrescentou bastante foi tá conhecendo um pouquinho mais da sociologia, que é uma área que eu me interessei, mas não que eu não tinha aprofundado, talvez isso seja bom até pro meu currículo, quem sabe até pela área que eu quero fazer que é o Direito, né. Então, eu creio que isso aí me despertou uma curiosidade imensa, eu interagi com um advogado, conversando comigo, tipo assim, antes eu tava animado, agora eu tô muito mais que antes... eu tô ansioso pra poder tá na faculdade, e aí eu tenho certeza que o movimento mudou minha vida pra sempre, e eu pretendo não só tá participando nesse... eu quero continuar em outros, porque eu sei o quanto é bom, né? Tá lutando pelos nossos direitos, não só igual eu falei, tá ficando aqui, igual eu falei, vem pra escola, estuda e vai embora, se tiver alguma atividade eu faço e depois tomo banho e vou dormir. Eu não quero esse padrão pra mim, eu quero uma coisa diferente, eu sou curioso! E quero né, tá sempre, é... explorando, de tudo um pouco, usando né, de certa forma, de um jeito bom a curiosidade. (FELIPE, 2016, p. 167-168).

E as ocupações propiciaram esse movimento de investigação, de explorar a curiosidade e a inventividade dos estudantes. Nesses dias, a escola se tornou ativa, se abriu para a vida social em diversas dimensões, voltou-se para a atualidade. E esse aspecto é um dos pilares estruturantes da pedagogia socialista desenvolvida na Rússia no final da década de 1910 e início de 1920, identificada por Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 92, grifo do autor) como "uma pedagogia do meio", que é "[...] antes de mais nada, *uma pedagogia crítica de seu meio* e que, portanto, forma sujeitos históricos (auto-organizados).". Para os pedagogos russos[150]:

> A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. Isso não significa, evidentemente, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente; se isto a escola faz e fará, mas ela deve claramente compreender que são exatamente apenas fragmentos do passado.
> Não se deve apenas estudar a atualidade. Isto, o leitor pode dizer, quase qualquer escola faz. A escola deve *formar* nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, *desembocar* na escola, desembocar de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela. (PISTRAK, 2009, p. 118, grifo dos autores).

As ocupações de escolas conseguiram promover esse movimento de voltar-se para a atualidade, de forma que construíram "[...] uma escola que saiba instigar os seus alunos a olhar de maneira realista, entendeu?" (AUGUSTO, 2016, p. 81). Dessa forma, durante as ocupações, os estudantes "[...] conversava[m] mais sobre política né, a gente conversava mais sobre o que tava acontecendo. Eu acho que era isso mais... de diferente." (CARLA, 2020, p. 257). E ao se abrir para a atualidade, os estudantes proporcionaram uma escola voltada para a comunidade e a para a cultura, de forma a inserir quem quer que fosse que estivesse disposto a contribuir com aquele espaço, conforme indica o longo trecho da narrativa de Leonardo:

> [Douglas:] Você falou, né, dos professores, lá das aulas né, que era mais tempo, que você podia passar um filme em vez de só falar do filme, e tudo mais. O que era diferente nas ocupações pro dia a dia da escola? O que fazia com que as pessoas se engajassem tanto, já que tinha aula, tinham atividades do mesmo jeito, o tempo era todo dividido?
> [Leonardo:] Eu acho que o... a metodologia das ocupações de ensino, é uma metodologia que permitiria que pessoas como eu não abandonassem a escola, sabe, porque não são quarenta minutos que você tem de aula ali pra você aprender sobre as coisas, você tem mais tempo, você pode dar esse panorama geral. Você não tem planos de... de... de estudo, então os professores podiam: "ah, eu tenho mais facilidade de falar sobre isso, de explicar sobre isso..." eu acho que o professor tem uma certa especialização ali: "eu sei mais falar sobre

[150] O texto em questão é uma produção coletiva de uma coletânea "[...] que descreve a vida da primeira Escola-Comuna experimental do Comissariado Nacional da Educação" (PISTRAK, 2009, p. 106). Assinam o texto citado: Elizaveta S. Berezanskaya, Olga S. Leytnekker, Robert M. Mikelson, Moisey M. Pistrak, Aleksei I. Strazhev e Viktor N. Shulgin.

> isso, sei mais falar sobre aquilo"... e alunos também podem falar sobre as coisas. As ocupações acabaram acabando, mas eu pretendia, também, falar sobre a... dar uma aula sobre Snowden e Julian Assange... e acabou...
> [Douglas:] E não deu certo?
> [Leonardo:] Não, é... porque tipo... tava muito no final, então acabou não dando tempo... quando eu ia propor acabou acabando. E começaram acabar aos poucos, aí eu deixei. Mas alunos também poderiam... "você conhece sobre isso?". "Vai lá, fala sobre, conversa, né...". "Ah, você quer debater sobre tal coisa que é muito específico ali?", como, por exemplo, o Snowden, é muito específico ali, né... você quer... e aí você quer conversar sobre isso, fazer um debate sobre isso, fazer uma conversa sobre hackeamento, se isso é legal, se isso não é, o quanto... tá ali, completamente aberto. Então, eu acho que é um lugar... a escola virou um lugar em que todo mundo, professores, sejam eles estando só na graduação, gente que tá só na graduação de alguma coisa, de algum curso, que aconteceu muito, né, tava na graduação ainda e ia falar sobre algo, é... e tem essa coisa né, a escola durante esse tempo não duvidou, não pediu o currículo de ninguém, não pediu o diploma de ninguém, não pediu que você seja absolutamente conhecedor de nada. Vai lá, você conhece o mínimo? Vai, fala... fala o que você quer, se você consegue falar... e deixa os alunos conversarem sobre isso, porque isso... se eu chegar aqui nessa mesa e falar [segurando um copo nas mãos]: "porra, eu conheço... eu sei como que faz um vidro. Ah, sei lá... eles derretem e pá... e faz"... e a gente começa a conversar sobre: "ah, eles fazem assim...", "ah não, e se fizerem assim?", "ah, não sei..."... e aí, tipo, todo mundo conhece junto, todo mundo aprende junto. Se tiverem dúvidas: "pô, acessa a internet!"; "Ah, mas e se a gente fizer de tal forma, pô?"; "pesquisa aqui...", "ah..."... "seria assim...". Então, a gente continuaria conversando e tudo mais. Então, eu acho que, por um minuto, por um breve tempo, a escola não pediu assim, esse currículo, não pediu assim. Então, todo mundo queria falar sobre, todo mundo queria ensinar. As pessoas estavam na graduação ali, que tinha acabado de fazer um seminário sobre tal tema específico: "porra, quero falar sobre isso também". Vai... pode... porque você... você fez esse seminário, pela primeira vez, sobre fulano... gostou de fulano? Quer falar mais sobre ele? Vai lá, faz um seminário também, apresenta. E são só pessoas, entre aspas, só pessoas da graduação, não são pessoas mestres, não são professores e tudo mais. Obviamente, não tirando o título de professores que é um papel muito importante. Mas acho que foi muito legal isso, pelo menos, né... as pessoas podiam ir lá, ensinar. Os alunos poderiam debater e isso é muito importante, também, porque os alunos poderiam falar: "porra, eu não concordo não!". Tá ótimo, tudo bem, a gente vai conversar sobre isso. "ah, eu não concordo não", "pronto, menos quinze pontos". Não, sabe... Não tinham pontos, e isso é maravilho! E esse é um problema também, a pontuação... a pontuação. A pontuação é difícil, porque você não mede as pessoas assim, você não mede a pessoa por uma prova. Porra, eu não passei no Enem por duas vezes, eu fiz Enem duas vezes já... pra tentar entrar no teatro... não fiz... tem trabalhos da Juliana que eu ajudo ela a estudar, e isso tal, pá. Eu poderia perfeitamente tá ali, só que eu não tô por causa que uma prova tá me impedindo, sabe. Não acho que eu seja burro, só que o Estado acha [risos]... só falta[?] estar... [risos] (LEONARDO, 2019, p. 234-235).

Esses aspectos ressaltados por Leonardo, que a escola não duvidou e não pediu o currículo de ninguém, de forma que as pessoas que sabiam algo podiam ensinar, constituindo relações igualitárias e de autoridade moralmente reconhecidas, se assemelham às experiências educativas desenvolvidas por Gramsci e um grupo de presos políticos em Ustica (GRAMSCI,

2005, p. 93-104; NOSELLA, 2016, p. 121-125)[151]. Em tal ocasião, o grupo de prisioneiros construíram uma escola de cultura geral, bastante frequentada também pelos habitantes da ilha.

Uma das características dessa escola é ter como educandos, em sua maioria, pessoas que eram "[...] embora às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos" (GRAMSCI, 2005, p. 99-100). Nesse sentido, a escola contava com uma série de "[...] cursos básicos e de cultura geral, para os diversos grupos de confinados" (GRAMSCI, 2005, p. 92). Mas, o mais curioso, e que aproxima as ocupações das escolas dessa vivência educativa entre os prisioneiros, consiste na valorização das experiências e dos saberes que os sujeitos continham. Como expressa a narrativa de Leonardo acima, se alguém conhecia sobre algum assunto que achava relevante, era só ir lá e falar. Em Ustica, de forma semelhante, os educandos que dominavam algum tema, assunto, ou língua, podia ser, ao mesmo tempo educador[152]. Como exemplo, podemos citar o próprio Gramsci, que, em suas palavras: "[...] eu ensino história e geografia e frequento o curso de alemão." (GRAMSCI, 2005, p. 102).

Todavia, nas ocupações de escolas, a participação ativa não se dava apenas em poder ensinar algo, mas atravessava toda a sua construção. Nesse sentido, os estudantes construíram um processo educativo em que decidiam de forma coletiva o que e como ser estudado, assim como a forma de organização do ambiente escolar, promovendo uma verdadeira "[...] democracia direta no ambiente pedagógico" (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 278). Essa vivência, articulada com a experiência da escola tradicional que não possibilita nenhum tipo de participação estudantil além dos mecanismos formais de representação – grêmios e conselhos –, possibilitou emergir uma concepção escolar democrática a ponto de ouvir e inserir os sujeitos nas tomadas de decisões, como aparece nos relatos com as ocupações em andamento de Lucas, Larissa e Tiago, ao serem questionados sobre como deveria ser a escola ideal:

> Uai, uma escola que a gente pudesse dar a nossa opinião sem ser julgado entendeu? Eu falo por todos os alunos que já... que eu sei que já me falaram a mesma coisa, uma escola que conseguisse entender a gente totalmente porque tipo, se a gente faz qualquer coisinha diferente é motivo pra falar que a gente é qualquer coisa, por exemplo, que a gente tá aprontando na escola: "vocês são uns arruaceiros!", isso aí eu acho errado entendeu? Uma escola que consiga compreender os alunos mais. Sem julgar, sem... (LUCAS, 2016, p. 24).

> Assim, a escola ideal pra mim, é aquela escola que todos participam, todos,

[151] Há poucas referências sobre o período de Gramsci em Ustica e a construção de "uma escola para prisioneiros" (NOSELLA, 2016, p. 121). Sobre esse período, há um interessante documentário que, apesar de não haver um enfoque na escola que construíram, tenta reconstruir esse curto tempo que Gramsci esteve confinado nessa ilha. Cf. Gramsci 44 (2016).

[152] Cabe lembrar, pela insistência de Paulo Freire (2005), que, na relação dialógica da pedagogia do oprimido, todo educador é, ao mesmo tempo educando e vice-versa.

> todos, todos, mesmo é... grandes colegiados, pessoas do colegiado, integrantes do grêmio, tudo, todo mundo sabe, e tem... igual eu te falei, a questão da pedagogia, cronograma diferente pros alunos e tal. (LARISSA, 2019, p. 37).

> A escola daqui pra frente, igual eu te falei né, sem esse padrão, sabe, uma escola que aceite a opinião de alunos, sabe? Aceite críticas construtivas, sabe? Uma escola onde possamos né impor né, ideias, falar "diretora vamos fazer tipo uma oficina hoje" pra poder tá... colocando alguns enfeites nessa, na escola, pra poder sair dessa cor, desse padrão, né? Um azul, branco, vermelho, um azul também, um verde, sabe? Eu acho que, né? Impondo bem, sabe, algumas coisas aqui, eu acho que a escola poderia ter há muito tempo sabe? É esse diálogo com os alunos, saber ouvir né, também pra poder tá impondo algumas ideias pra todos. (TIAGO, 2016, p. 177).

Nessa direção, a narrativa de Bruna consegue fazer uma articulação melhor sobre como seria o processo de participação dos estudantes na vida escolar. Aqui, agora como um balanço mais sofisticado três anos depois, a participação estudantil somente é possível a partir de uma pedagogia centrada na coletividade e na autogestão. O curioso é que os estudantes acabavam tendo dificuldades de proporem, quando questionados qual a escola ideal ou o que a escola poderia incorporar das ocupações, arranjos pedagógicos ou organizativos que inserissem os estudantes no processo educativo, como o fizeram durante as ocupações. Nesse sentido, discorre Bruna:

> [Douglas:] E que vocês faziam na escola durante as ocupações que você acha que poderia ser incorporado no dia a dia normal da escola, né, que não tem?
> [Bruna:] Tá. Eu acho que as oficinas, porque não atrapalha se vocês... se a escola fizer uma força, se os professores fizerem uma força pra fazer uma oficina. Pode ser no contraturno, sabe. O pessoal da manhã fazer a tarde, pros da tarde fazer de manhã. Se der um esforço, pelo menos por... em cada bimestre fazer uma oficina sobre um tema importante, sei lá, sobre o racismo, sobre intolerância religiosa, sobre aborto, são temas importante e que acaba que não discute. E faria muita diferença. Então acho que poderia incorporar as oficinas, a noção de coletivo mesmo, tentar sair da sala de aula.
> [Douglas:] Como é que seria essa noção de coletivo?
> [Bruna:] De coletivo?
> [Douglas:] É.
> [Bruna:] Seria todo mundo poder falar. Seriam as assembleias, eu acho que tinha que ter assembleia. Agora eu não sei como isso poderia ser feito, mas tinha que ter. Pra decidir qualquer coisa, vamos supor que a direção tá tentando decidir alguma coisa que vai afetar o nosso cotidiano, mas eles não falam né, por que não chamar uma assembleia. Só que aí acho que entra também a questão do grêmio né. Quem sabe se nosso grêmio não tivesse ido pra frente podia ter sido algo pra pôr em prática. (BRUNA, 2019, p. 106-107).

Outra forma de participação dos estudantes na vida escolar que as ocupações construíram, e verbalizada pelos estudantes nas narrativas tanto de 2016 quanto de 2019, foi a realização dos trabalhos necessários para a reprodução da escola. De forma coletiva e organizada, a partir de núcleos de base e de instâncias da autogestão, os estudantes realizavam

todas as tarefas necessárias para o funcionamento da escola. Assim, eles cozinhavam, limpavam todos os ambientes, organizavam as atividades, faziam rondas de segurança, controlavam a entrada e a saída da escola, divulgavam as atividades desenvolvidas, entre outros. Os trechos das narrativas de Paula e Vitória indicam bem o significado que realizar os trabalhos necessários adquiriram para esses estudantes:

> [Douglas:] E nesse dia a dia, assim, que vocês fizeram essas atividades, essa nova forma de organizar a escola, de gerir a escola... que que você acha que poderia ser incorporado nos dias de normalidade da escola?
> [Paula:] Boa... [...] em primeiro lugar, a autonomia que aqueles professores tiveram, porque... quando um professor ele tem... agora eu faço faculdade eu entendo o que é você estudar sobre um assunto, gostar de alguma coisa e se sentir à vontade pra falar sobre aquilo, sabe... e eu entendo que precisam ter parâmetros, né... que o Ensino Médio te prepara pra entrar numa faculdade e tal, mas o professor ele precisa ser solto, entendeu. Ele quer passar um filme, ele precisa ter a liberdade de passar o filme dele... ele quer que a turma dele não tenha aula em tal dia porque a turma vai assistir um debate, sabe, que vai ter um debate na faculdade e quer atribuir ponto a isso, ele deveria ter essa autonomia, sabe. Ele deveria ter a autonomia de querer... de poder fazer inúmeras coisas dentro da sala de aula que não faz, sabe. O Ensino Médio é chato por causa disso, porque ele é quadrado, entende. E outra coisa, você poder participar da sua escola, poxa... é muito legal entrar dentro da cantina e fazer o lanche... a gente fazia o lanche pra todo mundo, sabe. E aí, a gente descobriu, por exemplo, que no René, as tias davam pouco lanche... tipo dava uma coisa só e os alunos não podiam repetir né, porque tinha que sobrar pros alunos da tarde, mas a conta tava sendo tão errada que tava sobrando lanche de um dia inteiro, assim, que podia, tipo... dar pra um aluno que queria comer de novo, podia dar aquilo pra ele comer, sabe... tem gente que vai na escola só pra comer. Então... eu acho que essa participação ativa, tipo... sei lá, lavar o banheiro foi uma coisa legal, escolher que aula ter né, era legal também, porque não era só os professores que sugeriam, a gente também sugeria o que a gente queria aprender. Então, às vezes a gente tá tendo um bimestre pesado e aí tem condições do professor estimular um projeto, assim, que a turma seja sugestiva com relação em como que vai ser esse projeto, isso seria muito bom, muito positivo pra educação, assim, pro aprendizado. (PAULA, 2019, p. 46-47).

> [Denise:] E quais práticas vocês tão a desenvolver aqui na ocupação que você gostaria que fossem aplicadas depois no período letivo?
> [Vitória:] Ah, eu acho que a questão das aulas, é bem legal e também essa questão dos alunos cuidarem da própria escola. É claro que é importante ter o pessoal da faxina e as cantineiras, só que eu acho legal os alunos ajudarem no que puderem, tipo cada um manter sua mesa limpa, é, quem puder tá capinando lá... não no caso capinar, que no caso no final da ocupação já vai estar tudo pronto lá[153], mas mais preservar pelo menos, se der, cada um poder ajudar na limpeza, acho que seria bem legal até pra preservar o trabalho das outras funcionárias, porque... eu acho que não é valorizado. E do professor também, os professores tão falando "ah, vamos... ah, você vai dar um aulão

[153] No caso, Vitória se refere a uma área existente na escola que estava meio abandonada e com um mato alto. Durante as ocupações, os estudantes resolveram revitalizar aquele espaço, limpando-o e o transformando em um local de sociabilidade dos estudantes (VITÓRIA, 2016, p. 140).

> hoje, sobre o que você quer dar?", a gente fala e a gente dá da nossa maneira, com ele claro, acompanhando, podendo corrigir se a gente falar alguma coisa errada, que eu acho que assim até a profissão do professor, que eu acho que é uma das profissões mais bonitas que tem, seja um pouco valorizada, eu quero ser professora, muitos aí não queriam, não pensavam e já tem alguns que falam "ah, eu quero ser", só que o povo já vai "ah... a desvalorização, né?" Eu acho que isso que pode manter, os alunos fazerem a limpeza, cuidarem e poder darem alguns aulões assim, de vez em quando. (VITÓRIA, 2016, p. 142).

Como já indicamos em Fávero *et al.* (2018), o trabalho socialmente útil, como um princípio educativo, é um dos pilares da pedagogia socialista russa (MAKARENKO, 2002; 2005; PISTRAK, 2009; 2018). Além da centralidade que assume na tradição marxista (MARX; 1982; GRAMSCI, 2006b, p. 32-42), o trabalho como um princípio educativo também estava presente nos movimentos dos anos 1960, sobretudo no Maio de 1968 francês, como indica Daniel Cohn-Bendit em entrevista a Jean Paul Sartre:

> É isso exatamente o que se tem que mudar. No sistema atual diz-se: existem os que trabalham e os que estudam. E tudo fica numa divisão, ainda que sensata, do trabalho social. Mas é possível imaginar outro sistema no qual todo mundo participa das tarefas de produção – reduzidas ao máximo graças aos progressos da técnica – e no qual todos tenham a possibilidade de prosseguir paralelamente estudos contínuos. É o sistema de trabalho produtivo e do estudo ao mesmo tempo. Evidentemente que haverá casos especiais: não se pode dedicar-se à matemática avançada, ou à medicina, e exercer outra atividade ao mesmo tempo. Mas o princípio de base é que tem que ser mudado. É preciso recusar, desde o início, a distinção entre estudante e trabalhador. Claro, nada disto ocorrerá amanhã, mas algo se pôs em movimento, e sem dúvida prosseguirá. (SARTRE; COHN-BENDIT, 2018, p. 24).

Foi possível encontrar essa unidade entre trabalho e estudo nas ocupações, de forma que na divisão de trabalhos não havia uma subordinação de alguma parte à outra, mas ao todo. Nesse sentido, Bruna (2019, p. 101-102) indica que ficou na comissão de limpeza e de alimentação, entretanto, afirma que "[...] a política nunca tava de fora né, então, em alguns momentos eu acabava que tava ali também, porque a gente tinha que tomar decisões. Se ia ou não, sei lá, deixar entrar determinadas pessoas, tinha uma lista, tinha que ficar na portaria".

Assim, foram ao encontro de uma pedagogia que compreende que o trabalho na escola só pode se tornar um princípio educativo se articulado com o processo coletivo e organizado dos estudantes e com a vida social como um todo (PISTRAK, 2018, p. 248-250). Nesse sentido, Makarenko (2002, p. 298-312), ao discutir a estrutura da coletividade e da autogestão, indica um certo estilo geral e um tom necessário de trabalho. Este, deve "[...] adquirir o aspecto de um ânimo constante, da prontidão para a ação, não para uma ação desordenada, mas para uma ação calma e enérgica e, ao mesmo tempo, um movimento econômico." (MAKARENKO, 2002, p. 299).

Assim, para o pedagogo russo, o tom da coletividade assume algumas características, sendo elas: i) um sentido de dignidade[154]; ii) a unidade da coletividade e de seus membros; iii) uma ideia de proteção bem determinada; iv) o dinamismo e; v) o hábito de saber dominar-se. (MAKARENKO, 2002, p. 300-302). A nosso ver, essas características do estilo de organização da coletividade estavam presentes nas ocupações de escolas, ainda que não necessariamente de forma intencionalmente construída pelos estudantes.

Uma dimensão interessante que, a nosso ver, articula o estilo de organização de uma coletividade com o trabalho socialmente útil na inserção ativa dos estudantes na construção da escola, consiste no dinamismo que deve existir no interior da autogestão. Conforme Makarenko (2005, p. 387), estar em movimento é condição de existência de qualquer coletividade, que deve inserir seus membros de forma orgânica e articulada. Nesse sentido, em uma escola autogestionada pelos próprios educandos, é preciso haver, organizadamente, trabalho para todos, conforme indica o pedagogo ao explicar sobre o dinamismo como característica do tom do estilo de organização da coletividade:

> [...] O educando, durante todo o dia de trabalho, deve encontrar-se racionalmente ocupado, ora com o trabalho, ora com os estudos, ora com o jogo, ora com a leitura, ora com uma palestra útil. Ele não deve apenas falar de coisas sem importância, matar o tempo, olhar para o teto ou andar entre quatro paredes sem saber o que fazer. Só numa atividade organizada se formará nele o espírito diligente, razoável e útil, o hábito e o gosto de um movimento benéfico. (MAKARENKO, 2002, p. 302).

Nessa direção, na construção de uma escola pública que as ocupações proporcionaram, o relato de Melina vai ao encontro às indicações de Makarenko, demonstrando como as pessoas se envolviam com a construção do movimento em diversos aspectos, sendo para ela uma das diferenças significativas para a escola estatal. Para a estudante, ao ser questionada sobre a diferença da rotina das ocupações para a escola tradicional:

> A diferença é que... que eu vi mais, que eu presenciei mais, foi que... foram as pessoas que estavam organizando né, elas tavam sempre ocupadas e às vezes tinha que: "ah fulano, você pode fazer isso, enquanto eu vou em tal aula que eu queria ver?" Tinha essa troca também. Mas... pouca coisa, pouca coisa. Funcionava por mais tempo, tinha café da manhã, almoço e jantar, que era pra

[154] O sentido de dignidade é entendido por Makarenko (2002, p. 300) como a expressão, de respeito ou resistência, frente a relações que envolvem os interesses da coletividade. Para o autor: "[...] o sentido de dignidade surge nos educandos só quando a instituição, a sua vida e o trabalho, em medida considerável, se baseiam na responsabilidade da coletividade infantil compartilhada com o pessoal dirigente. Se a organização e o estado de coisas na instituição são objeto de atenção geral e de esforços gerais de toda a coletividade, então cada êxito, por muito insignificante que seja, originará este sentido de dignidade.". Esse sentido de dignidade gerado pelo êxito da coletividade se aproxima do entusiasmo da ação (LEFORT, 2018a, p. 72; VÁZQUEZ, 2007, p. 229) que discutimos na seção 3.2 (p. 103).

> receber as pessoas. Café da manhã tinha sempre até. E era isso. E fora dessa rotina também a gente recebia as outras pessoas, né, que iam lá, visitavam. Sempre tinha gente chegando. A gente conversava com elas, e tal, mais ou menos isso de diferença. (MELINA, 2019, p. 89-90).

Todas essas relações construídas, de transformar a escola estatal em pública, promoveram uma verdadeira democratização escolar, inserindo os estudantes de forma ativa e reflexiva na construção de todo o processo pedagógico. Para Ivan, essa inserção ativa promoveu um verdadeiro "sentir-se parte", sentimento responsável pelo engajamento encontrado nos estudantes durante aqueles dias e que jamais será produzido pela escola tradicional. Para o ocupante:

> [Douglas:] E o que era diferente então, dessa formação e da normalidade da escola? O que você acha que é mais impactante de diferente?
> [Ivan:]: Mais impactante...
> [Douglas:] É, por que era tão incrível assim e o dia a dia da escola não é?
> [Ivan:]: Eu acho que é o se sentir parte do processo.
> [Douglas:] Isso na escola no dia a dia você acha que não acontece?
> [Ivan:]: Muito difícil. É distante. Me colocando aqui como aluno do Ensino Médio, não me colocando como professor, que eu nunca tive lá. É distante, entendeu. É distante demais da sua realidade. Ali não... ali... você tá na... você tá lá, vivenciando esse momento, entendeu... entendendo o começo dele, você tá fazendo parte, você tá se sentindo parte. Então, seu entendimento sobre aquilo ali vai ser mais fácil, a forma como você vai receber aquilo ali vai ser mais fácil, entendeu. Eu acho que o apreço por estar ali também foi mais fácil por isso, entendeu. Por se sentir parte... sentindo parte. A galera que foi na ocupação se sentiu parte da escola, como uma pessoa que realmente contribui com o espaço e o espaço contribui com ela né, aquela via de mão dupla. (IVAN, 2019, p. 145).

A compreensão de Ivan que a pessoa contribui com o espaço que, por sua vez, contribui com a pessoa, se aproxima das formulações de Marx, em sua terceira tese sobre Feuerbach, na qual somos produtos das circunstâncias criadas por nós mesmos (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-534). E essa via de mão dupla possibilitou uma nova forma de sociabilidade escolar, uma vez que os estudantes passaram a construir diretamente a escola, de forma que suas distintas experiências se entrechocavam nas compreensões das contradições e problemas gerados, assim como nas propostas de ações coletivas. Nesse sentido:

> Os teóricos da democracia participativa defendem a tese de que há uma interrelação entre os indivíduos e as instituições, uma vez que a participação tem uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público. Enfim, essa teoria assinala a importância da experiência nos processos participativos.
> A ideia é que a participação tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização e faz com que, quanto

> mais as pessoas participam, mais tendam a continuar neste caminho. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos. (GOHN, 2014, p. 36).

Foi comum encontrar nas entrevistas que as pessoas, durante as ocupações, passaram a se conhecer e a conviver mais que durante os dias de normalidade da escola tradicional. Ao serem questionados sobre o porquê dessa transformação, alguns deles indicavam que essa nova sociabilidade era criada pela necessidade de as diferenças conviverem, sobretudo para a realização de demandas do novo cotidiano escolar, assim como por problemas e questões que surgiam e precisavam de resolução. Podemos encontrar essa percepção, entre outros, nos relatos de Juliana e de Ivan:

> [Douglas:] E você também falou da convivência né, que a ocupação também proporcionou, convivência com as diferenças. Qual que é diferença disso pro dia a dia da escola?
> [Juliana:] Olha... nas ocupações a gente precisa aprender a se ouvir pra solucionar problemas, né. E a gente não tem essa oportunidade na escola normal, porque já tá tudo pronto, entre aspas, né. O professor vai passar a matéria no quadro, você vai copiar depois você vai fazer a sua prova. E a comunicação se dá a partir da necessidade de se criar um grupo pra apresentar um trabalho ou pra... sei lá, ou pra ajuda pra fazer a prova, enfim. É algo que... os alunos, eles não... de um modo geral... num normal, não tem uma comunicação muito grande sobre coisas importantes, eu acho... importantes que eu digo, é a que fujam ao tradicional... ah, isso de copiar uma matéria e fazer prova. (JULIANA, 2019, p. 74-75).

> [Douglas:] Você falou assim da transformação que as pessoas passaram durante a ocupação. Como é que era isso, assim? Com que você percebia isso?
> [Ivan:]: Tipo, é... como a gente já conhecia a maioria... eu já convivia, né, você já tem uma certa convivência, tanto fora e dentro da escola. Alguns... mudaram é... não que mudaram atitude ou... se transformaram ou... não, entendeu. Mas mudaram a forma de pensar, entendeu. É... ou que seja religiosamente, ou que seja referente à sexualidade, ao gênero, com outros tipos de posicionamento... em respeito a... a diferença mesmo né. Ali, eu acho que essa transformação, acho que mais coletiva pra todo mundo ali foi a questão da diferença, porque... realmente era muita diferença... muita diferença de realidade. E essas diferenças se comunicaram, né. Essas diferenças se comunicaram, se organizaram... se autogestionaram... criaram... e agregaram à causa.
> [Douglas:] Mas, no dia a dia da escola assim, fora da ocupação, em tempos normais assim, essas diferenças não convivem? Por que elas estão colocadas todas na escola...
> [Ivan:]: Conviver convivem... mas é muito fácil você só tá no espaço com uma outra pessoa e só tá no espaço com a outra pessoa, você tá ali todo dia. Mas quando você tá num espaço que... você e o outro, do seu lado, tão participando na mesma sintonia é... referente a uma ideia, essa diferença vai ser lidada... vai ter uma proximidade. Não que criou um vínculo de amizade, mas você começa a entender mais o outro né, você começa a ver o outro e ver a diferença dele, a particularidade dele, seja qual for, né. E é isso assim, porque na escola...

> na época que eu estudava, ainda no colegial de manhã, era muito comum você ver a galera rezando né, fazendo culto dentro da sala e tal, como prática mesmo né, principalmente a galera cristã e evangélica... cara tô dizendo a mesma coisa [risos], né... a galera cristã assim [risos]... era muito comum e sempre... muitos ali já tinham... até os que tavam na ocupação já tinham um posicionamento referente a povos tradicionais e religiões de matriz africana muito agressivo ou preconceituoso. Mas são dois polos de diferenças. A partir do momento que eles compactuaram com a mesma ideia, eles se entenderam... se respeitaram. Se entender é o se respeitar. Tanto é que começou a ter diálogo referente a isso: "não, é assim, porque é assim e assim....", entendeu. Hoje, acredito... você trocar ideia é diferente. Você chegar lá e falar: "olha, te convidar pra gente ir no terreiro...", o pessoal vai. Isso por experiência própria. Uma... é uma amiga minha, ela chama [nome suprimido], sempre foi cristã, sempre foi muito... mas, a partir ali da ocupação ela teve um posicionamento diferente referente à religião de matriz africana. Não só ela como alguns outros. E isso é bem interessante. E também mudaram na escola. Os meninos problemáticos, eles eram problemáticos ainda, mas eles eram participativos na escola, entendeu. (IVAN, 2019, p. 128-129).

A convivência com as diferenças, conforme indicado por Ivan, proporcionou uma compreensão e respeito pelo outro, sobretudo pelos conflitos de experiências produzidos pelas ocupações. As compreensões se davam pelas experiências compartilhadas, comuns, sobretudo a de estudantes da rede pública, assim como pela unidade em torno da necessidade de manter a ocupação em movimento e do processo de luta contra as medidas propostas pelo então governo. Essa nova forma de sociabilidade escolar parece ter sido comum nas diversas ocupações que ocorreram em 2015 e 2016, conforme a indicação sobre as ocupações em São Paulo:

> Como acontece na maioria dos ambientes escolares tradicionais, antes os estudantes se distribuíam em grupos por interesses pessoais e pela extensão e reprodução das divisões da sociedade para dentro da escola (gênero, idade, orientação sexual etc.). Na ocupação, os estudantes passam a ver uns aos outros como pessoas com um interesse comum devido a uma mesma situação social compartilhada – a de ser estudante da rede pública. Essa experiência não anula suas individualidades frente uns aos outros, mas revela a possibilidade de outra forma de organização social antes não imaginada. (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 135).

E ao transformarem a própria sociabilidade escolar, acabaram criando uma outra relação com a própria escola, uma relação de pertença não existente na cultura escolar. Nesse sentido, o relato de Melina é muito frutífero ao indicar tanto a relação de pertença com a escola, quanto a nova sociabilidade criada:

> [Douglas:] E que era... você falou do espaço físico também né, no começo. Como que era essa relação, durante as ocupações, com o espaço físico da escola, o que era diferente? Como que vocês se apropriavam disso?
> [Melina:] O que era diferente da escola normal pra quando a gente ocupou?
> [Douglas:] Isso.
> [Melina:] Ah, tudo. A gente começou a ter um movimento sentimental mesmo,

> com aquele espaço, foi... foi importante ter o cuidado com ele, fazer dele a nossa casa, né. Foi uma puta consciência que foi criada por ali, né. Foi... eu acho que amadureceu muita gente também. Ter um tato maior com aquele lugar que antes era um lugar... que... existia um distanciamento né, que você ia lá tal hora, eu acho que isso responde até um pouco da pergunta anterior. Você ia lá, determinada hora, você tinha um horário pra estar naquela sala e ficar lá. E não podia sair, não podia ir no banheiro, não podia fazer isso, não podia fazer aquilo. E depois, você... a tal hora você tinha o recreio e voltava depois de quinze minutos e... não tinha uma liberdade né. Eram sempre caminhos traçados que você tinha que percorrer, e tal hora várias pessoas saindo do mesmo buraco e... era mais ou menos isso, não podia ficar lá. Lá não, virou um lugar mais familiar mesmo, um lugar de afeto, um lugar de troca, de conversa, eu comecei a ver pessoas que eu nunca tinha visto falar falando... e curiosas, e isso foi muito bom.
> [Douglas:] E como que era a diferença da convivência com as pessoas antes da ocupação e durante as ocupações? Tinha diferença?
> [Melina:] Muita. Muita.
> [Douglas:] A sociabilidade?
> [Melina:] Nossa, muita gente começou a se conhecer a... a conversar... em tudo, em tudo, na verdade, foi diferente depois.
> [Douglas:] E por que isso era possível, que mudou assim?
> [Melina:] Porque não era mais um espaço hostil, as pessoas estavam lá porque elas queriam estar lá. (MELINA, 2019, p. 90).

E foi o envolvimento que as ocupações proporcionaram que possibilitou que, conforme indicou Melina, a escola deixasse de ser um espaço hostil. Nesse mesmo sentido, afirma a secundarista Ana Júlia Ribeiro sobre os significados que as ocupações assumiram. Para ela: "Foram os únicos dias em que eles estiveram na escola porque eles realmente queriam estar na escola. Foram os únicos dias que eles viram aquele espaço como deles. Não um lugar em que eles têm que obedecer regras." (COSTA; GROPPO, 2018, p. 38). E esse sentimento, de que a escola era como uma segunda casa (MORAIS, 2018, p. 177-178), parece ter sido um padrão nas ocupações de escolas por todo o Brasil, conforme, a título de exemplo, a experiência rio-grandense do sul:

> [...] As mais de 150 escolas estaduais ocupadas, sobretudo em Porto Alegre, foram assim um espaço de experimentação, uma "segunda casa", como diziam os jovens ocupantes, mas uma casa na qual eles eram os responsáveis pela elaboração das regras de convivência e de atuação militante. (MEDAETS *et al.*, 2019, p. 144).

Por fim, a construção da escola pública propôs, como um momento prefigurativo e antitético à estatal, uma nova pedagogia, o que poderíamos chamar de uma pedagogia das ocupações. Essa construção, ainda que não sistematizada ou construída intencionalmente planejada, esboçou na prática aspectos encontrados na teoria educacional marxista e em processos históricos revolucionários ou de grande efervescência social, o que gerou um sentimento de vitória, mesmo perante uma derrota política – conforme indica Vladimir – e um

sentimento que estavam propondo uma nova educação – como indicam Melina e Augusto:

> [Douglas:] A PEC foi aprovada, a Reforma do Ensino Médio também. O Escola sem Partido não foi, mas ele ainda está colocado na sociedade né. E pensando nisso, como é que você vê, tipo assim, a ocupação: ela foi vitoriosa, não foi? Já que as pautas não foram atendidas.
> [Vladimir:] Eu até converso com uma amiga minha que ocupou uma escola e ela sempre fala: "olha, não teve vitória nenhuma e o movimento falhou nesse sentido". Mas eu vejo com muito otimismo, porque mesmo não... mesmo a PEC, mesmo a Reforma ter sido aprovada e a gente sabia que ia ser, que a gente não poderia fazer nada, a discussão de ter trago uma nova pedagogia pra escola é... novas pautas que não eram ouvidas, foi essencial pra gente entender esse processo, pra gente conseguir entender que ele teve uma vitória sim pra gente, como indivíduo, agora nas pautas que a gente tinha com o governo, infelizmente a gente vê como... é... uma perda, a gente poderia ter tido, talvez se a gente continuasse o movimento, mas é meio que uma jogada que eles usam pra falar que não teve nenhuma vitória, mas, na verdade, teve, porque algumas escolas mudaram muito, receberam é... recursos, outras não... Então, mas continuou o debate, continuou a discussão e mudou muita coisa. Então, nesse sentido foi uma vitória pra a gente e realmente a gente reconhece que com é... a aprovação dessas duas medidas foi uma derrota né, mas o movimento continuou firme mesmo com as duas pautas, que eram a pauta número um do movimento, terem sido... é... ter passado no Congresso. (VLADIMIR, 2019, p. 29).

> [Denise:] Uberlândia não tem aí esse histórico de... ações violentas, de reprimendas violentas...
> [Melina:] Sim. Eu, tô num ponto que eu tô esperando tudo, na verdade... então...
> [Augusto:] É igual eu falei, a gente tá se entregando ao subjetivo, a gente não pode pensar no que vai acontecer.
> [Melina:] Exatamente, a gente tá se entregando por uma causa que sabemos muito bem que sabemos qual é o pessoal...
> [Augusto:] E que é muito maior.
> [Melina:] É! E que é muito maior! Que abrange muito mais coisas! Já faz um tempo que, que deixou de ser é... a PEC 241 e passou a ser um movimento gigantesco sabe? Que depois só vai aumentar mais ainda! Então, é... a gente tá propondo um novo, um novo jeito de, uma nova escola, sabe? E eu acho que isso pode entrar na pauta de, do que fazer na pós ocupação, que que vai acontecer, porque, essa escola aqui nunca mais vai ser a mesma! As escolas que estão ocupadas, as pessoas que estão ocupando as escolas, nunca mais serão as mesmas! (AUGUSTO; MELINA, 2016, p. 72-73).

Destarte, o movimento de ocupações de escola conseguiu produzir uma rica articulação entre a educação formal e a educação não formal, de maneira que, conforme Maria da Glória Gohn, a última deve potencializar a primeira, mas não como uma complementação, mas como uma "diretriz estruturante". Nesse sentido, a educação não formal, como diretriz estruturante, "[...] tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política." (GOHN, 2014, p. 42).

E essa articulação feita durante as ocupações entre educação formal e não formal, possibilitou a construção dessa nova cultura política indicada por Gohn, sobretudo de uma cultura escolar, construída a partir da ação política radicalizada. Tal experiência proporcionou para os estudantes uma escola forjada a partir dos seus anseios e expectativas, indicando uma formação humana geral, abrangendo dimensões científicas, culturais e políticas. Podemos ver esse encontro da construção prática com os anseios de uma escola ideal nas narrativas de Melina e Alice:

> Escola... mais acolhedora, é... que tivesse, que, que quisesse realmente formar um ser humano, sabe? É, que se preocupasse com isso, com a formação desse ser humano que vai tá na sociedade que vai ser o futuro do país, nossa, eu, é... trabalhar mais com arte, trabalhar mais com cultura, as pessoas aprenderem a respeitar as diferenças... principalmente... (MELINA, 2016, p. 80).

> Eu acho que a escola devia liberar pra gente uma forma de pensar mais aberta, eu acho que devia liberar mais debate [...] porque a escola devia ser um lugar de afago pra gente! Só que não, você vem aqui quando você é obrigado, você não pode vir aqui quando você precisa de qualquer coisa... não pode! Participar em nada! [...] Eu acho que eles deviam pensar que.... a gente não é só força de trabalho, entendeu? A galera da escola pensa: "Ah, eu vou sair da escola eu não vou estudar mais!". Não, tem gente aqui que pensa que não é só força de trabalho a gente precisa de mais coisa que isso. (ALICE, 2016, p. 15-16).

Durante os movimentos dos anos 1960, sobretudo entre os estudantes que protagonizaram o Maio de 1968 francês, havia a percepção da impossibilidade de transformação da universidade sem uma superação das relações capitalistas de produção (SARTRE; COHN-BENDIT, 2018, p. 23). Durante as ocupações de escolas, esse dilema estava colocado de maneira ainda mais intensa, uma vez que não havia um movimento social mais amplo colocando em xeque as estruturas do capitalismo, como no Maio de 1968 francês e em outros períodos de situações revolucionárias.

Entretanto, mesmo com esse dilema, havia, também, a percepção de que mesmo com a universidade ainda continuando capitalista, os estudantes do Maio de 1968 viam a importância em "[...] lançar uma experiência de ruptura completa com esta sociedade; uma experiência que não dure, mas que deixe entrever uma possibilidade: percebe-se algo, fugidiamente, que depois se extingue. Mas basta para provar que esse algo pode existir. (SARTRE; COHN-BENDIT; 2018, p. 23). Talvez, nessa perspectiva, o sentido das ocupações possa ser a experimentação de novas possibilidades educativas, uma vez que, dialogando com Cornelius Castoriadis, o sentido das revoluções seriam criar novas possibilidades para a existência humana, para o autor:

> Entretanto, mesmo se admitíssemos que estamos vivendo o fim de um período

> de embriaguez histórica, iniciado, pela segunda vez, há uns oito séculos nas primeiras comunas burguesas da Europa ocidental, o fim de um sonho de liberdade e autogoverno, de verdade e de responsabilidade; ainda que se admitisse que estamos hoje em condições de ver, com sentidos sóbrios, a forma enfim encontrada da sociedade política, a verdade definitiva da condição humana sob as formas de Pasqua e de Fabius, de Hernu e de Léotard, de *Playboy* e dos videoclipes, da filosofia pop e das mixórdias "pós-modernas"; ainda que fosse esse o caso, seria incongruente aí enxergar o "sentido" de 1776 e de 1789, de 1871, de1917 e de Maio de 68, pois mesmo nessa hipótese de pesadelo, esse sentido terá sido a tentativa de fazer existirem outras possibilidades da existência humana. (CASTORIADIS, 2018b, p. 244).

E ao construírem e viverem essa escola aberta, ativa, democrática e acolhedora, passaram a vê-la como possibilidades e, a partir disso, a verbalizar como uma escola ideal. Talvez se não passassem pelas ocupações, não conseguiriam expressar o que seria a escola diferente, como o fizeram, uma vez que sempre elaboravam a partir do que viveram na prática durante o movimento. Interessante que as entrevistas de 2016 verbalizavam uma escola pública ideal, ainda que a partir do que estavam construindo, como expectativas. Por outro lado, as entrevistas de 2019 esboçavam uma escola pública a partir do vivido, como memória, que articula o passado a partir do presente e as expectativas futuras. Em ambos os casos, são possíveis identificar profundos significados subjetivos e educativos. Estes, apareciam nas entrevistas a partir de um sentimento e uma memória de vivacidade, sobretudo por terem a percepção que estavam construindo algo grande e historicamente significativo.

4.4 A suspensão do cotidiano e a reviravolta da experiência: significados e memória

> [Douglas:] Você chegou a falar da... como que era a rotina da ocupação? Você chegou a falar que a escola não tinha vida, né, no começo. Mas na ocupação, o que era diferente, que dava essa vida pra escola?
> [Bruna:] Ah, é o coletivo. Isso sem dúvidas. Dava pra sentir que tinha uma força humana fazendo aquilo funcionar. E era uma coisa que partia da gente. A gente tava fazendo, esse era o diferencial. Porque na escola não tem... não tinha nem feira de ciências. [...] Então, acho que o que foi mais diferente foi esse coletivo. Muito forte, porque pra acontecer tinha que ter um coletivo. Tanto pra tentar convencer os outros, quanto pra nos convencer e fazer andar né. Ah, e também... bom e eu enxergo que as manifestações na rua foram importantes pra ter essa vida, porque a gente ia, participava das manifestações, voltava pra escola, era uma coisa muito... não sei explicar, mas era... a gente se sentia muito vivo. (BRUNA, 2019, p. 104).

O trecho acima da narrativa de Bruna indica a coletividade como responsável por trazer para os estudantes uma rotina diferente e um sentimento de vivacidade por estarem construindo algo, em suas visões, significativo. Podemos ver essa sensação com o relato de Laura, que "[...] moro há um quarteirão daqui e há nove dias eu não vou pra casa". (LAURA, 2016, p. 43). Essa

dimensão da experiência, sentida e valorada, parece ter sido um padrão nas entrevistas que realizamos, assim, como também, em diversas ocupações realizadas em outras cidades e estados.

Por outro lado, Luís Antonio Groppo, Mayara Rossato e Myra Costa (2019, p. 60-65), a partir da realização do Seminário Memorial das Ocupações Estudantis, visando resgatar a memória daquele movimento no sul de Minas Gerais, identificaram um certo silenciamento entre os secundaristas que participaram das ocupações. Para os autores, esse silenciamento se dava pelos próprios estudantes, como expressão de uma derrota política, marcada por inúmeras perseguições, ameaças e assédios, aliado com a angústia de lidar com uma sociedade conservadora, de forma que os próprios secundaristas pararam de falar sobre as ocupações.

De outro modo, e talvez pela grande proporção que tomou as ocupações na cidade, em Uberlândia encontramos um processo diferente. Aqui, ainda que recheados de conflitos, perseguições, ameaças e assédios, o sentimento e a memória das ocupações parecem mais com uma sensação de grande festa, tomando emprestado a analogia criada para o Maio de 1968 francês, constituindo em algo "[...] ao mesmo tempo político e totalmente lúdico." (MORIN, 2018d, p. 177-178), de forma que:

> Maio de 68 foi vivido como uma grande festa, como um jogo. Diz-se que foi a tomada da palavra. Toda a rua falava. As pessoas se comunicavam. Um dos meus amigos médicos ainda me lembra isso recentemente. Em maio os consultórios médicos ficaram vazios. Todas as pequenas doenças, as crises de fígado, as dores nas costas, isso tudo desapareceu. Em contrapartida desde o retorno do poder do Estado, as pessoas reencontraram suas misérias e os consultórios médicos encheram-se de novo. (MORIN, 2018a, p. 30)[155].

Em Uberlândia, durante o período de ocupações, parecia que a palavra e a poesia tinham tomados as escolas. Havia uma alegria na construção do movimento, que se manifestava desde a forma como as atividades eram construídas até a própria energia dos estudantes presentes nos atos e manifestações de rua, como relata a narrativa de Bruna utilizada como epígrafe. Nesse sentido, assim como no Maio de 1968 francês, parece que as relações cotidianas foram

[155] Essa vivacidade também foi registrada por Marx no contexto da Comuna de Paris, que deixou a cidade radiante e entusiasmada, para o autor: "Magnífica, de fato, foi a mudança que a Comuna operou em Paris! Nem um traço sequer daquela Paris prostituída do Segundo Império! Paris deixava de ser o *rendez-vous* de latifundiários britânicos, absenteístas irlandeses, ex-escravistas e mercenários americanos, ex-proprietários russos de servos e boiardos da Valáquia. Não havia mais cadáveres no necrotério, assaltos noturnos, os furtos eram raros; pela primeira vez desde os dias de fevereiro de 1848, as ruas de Paris estavam seguras, e isso sem polícia de nenhuma espécie. 'Não ouvimos mais falar' – dizia um membro da Comuna – 'de assassinato, roubo e agressão; de fato, é como se a polícia tivesse arrastado consigo para Versalhes todos os seus amigos conservadores'. As cocotes seguiram o rastro de seus protetores, os fugitivos homens de família, de religião e, acima de tudo, de propriedade. Em seu lugar, as verdadeiras mulheres de Paris voltavam a emergir: heroicas, nobres e devotadas como as mulheres da antiguidade. Trabalhando, pensando, lutando, sangrando: assim se encontrava Paris, em sua incubação de uma sociedade nova e quase esquecida dos canibais à espreita diante de suas portas, radiante no entusiasmo de sua iniciativa histórica!" (MARX, 2011c, p. 66).

suspensas, de forma que a escola naqueles dias era "[...] tão intensa, rica, que estudantes vara[vam] a noite acordados." (MORIN, 2018b, p. 51-52).

Como já indicado (p. 60), a suspensão das relações cotidianas pode se dar por qualquer práxis criadora (seja o trabalho, a arte, a ciência, entre outras). Entretanto, a reificação das relações cotidianas só pode ser superada pela práxis revolucionária (LOWY, 2012, p. 10-11), talvez a dimensão que mais se aproxima do que analisamos[156]. Por outro lado, essa suspensão nunca "[...] é uma fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida." (CARVALHO, 2012, p. 27).

Nesse processo, conforme conclui a autora, o retorno às relações cotidianas possibilita "[...] ganhos de consciência e possibilidade de transformação do cotidiano singular e coletivo" (CARVALHO, 2012, p. 28). Nesse sentido, podemos conceber a suspensão das relações cotidianas como expressão e condição de um solanco brusco da experiência (THOMPSON, 1998, p. 79), uma reviravolta nas relações vividas por esses estudantes. Assim, como indica Thompson (1981, p. 17, 182), uma brusca transformação na experiência modifica a própria percepção dos fenômenos, que retorna como ação nas relações cotidianas, ainda que de outras formas e em outros contextos.

E essa relação de suspensão do cotidiano e reviravolta da experiência proporcionou para esses ocupantes uma vivência particular, incomum na rotina de estudantes secundaristas, possibilitada por um protesto radicalizado possível em um contexto muito específico. E dessa unicidade da experiência emergiu um entusiasmo nesses estudantes, presentes em praticamente todas as entrevistas que realizamos. Nessa direção, o relato de Paula, respondendo sobre como se sentia gerindo toda a escola, é bastante sugestivo:

---

[156] Para Vázquez (2007, p. 232) a práxis revolucionária é a "forma mais alta" de uma práxis política, "[...] como etapa superior da transformação prática da sociedade.". Contudo, estamos longe de compreender as ocupações de escolas como uma práxis social revolucionária, visto que, tampouco, ameaçaram uma transformação estrutural na sociedade, ainda que vislumbraram possíveis alterações estruturais no âmbito da educação. Entretanto, o que estamos chamando a atenção aqui, consiste na aproximação que Vázquez (2007, p. 267-272) faz de uma práxis revolucionária como uma práxis essencialmente criadora. Nesse sentido, e resguardadas as gigantescas proporções, podemos compreender as ocupações de escolas como práticas criadoras, uma vez que possibilitaram relações, necessidades e problemáticas inéditos na vida daqueles sujeitos, aproximando-se, nessa perspectiva, de insurreições e revoluções. Destarte, Claude Lefort sugere que compreender as revoluções passadas pode ajudar a elucidar algumas das relações do Maio de 1968 francês, analogia que estamos propondo com as ocupações de escolas. Dessa forma, o autor indica alguns elementos presentes nas revoluções socias e que ajudam a compreender o que foi a insurreição daquela ocasião, e que, a nosso ver, em uma escala menor, ajuda a compreender. "[...] desde que não sejamos prisioneiros de uma definição" (LEFORT, 2018b, p. 249) as próprias ocupações de escolas. Entre elas: "[...] a suspensão das proibições, a transformação das convenções que atribuíam a cada qual um lugar e um papel determinados na sociedade, a irrupção de uma palavra outrora sob vigilância, a proliferação de iniciativas individuais ou coletivas assinalam, muito mais do que uma revolta – segundo a imagem tradicional da revolução –, uma espécie de descompartimentação da sociedade, a abertura de uma brecha que assegure uma nova circulação dos indivíduos e um novo intercâmbio dos pensamentos.".

> Ah... foi incrível, né. Porque... cara, quando você tem dezessete anos você não pode nem sair sozinho de casa, assim, sem dar satisfação pro seu pai e pra sua mãe né. E quando você tá dentro de uma escola e você tá participando de uma reunião pra votar se vai ter aula ou se vai passar um filme, tipo... [risos]... é uma liberdade, assim, inimaginável, cara. Quando que eu vou controlar a escola inteira, sabe...[...] foi... foi incrível, foi incrível, é isso, a descrição, assim. Foi uma sensação de liberdade e poder muito grande, muito... fora da esfera que um jovem vai viver na vida dele assim, um jovem normal, sabe. (PAULA, 2019, p. 46).

Além da dimensão de grande festa, parece que os estudantes conseguiram aliar a política ao lazer, rememorando os movimentos de contracultura dos anos 1960, como indica um de seus ativistas: "Nós gostávamos da ideia do colapso da dicotomia entre trabalho e lazer, entre o que a extrema esquerda chamaria de luta séria para a mudança social e o lazer. Se você está lutando por libertação, por que você não poderia se divertir com isso? (HOFFMAN, 2018, p. 237). Nesse ínterim, a relação entre lazer e política, entre a dureza da luta de classes e vivacidade e entusiasmo presente na ação, assemelha-se com o que Makarenko sugere como a construção da alegria do amanhã, como, parafraseando Marx (2011a, p. 28), uma organização da poesia de uma coletividade. Para o autor:

> Um verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã. Na técnica pedagógica esta alegria do amanhã é um dos objetos mais importantes do trabalho. Primeiro, é preciso organizar a própria alegria, fazê-la viver e convertê-la em realidade. Em segundo lugar, é necessário ir transformando insistentemente os tipos mais simples de alegria em tipos mais complexos e humanamente significativos. Aqui existe uma linha muito interessante: da satisfação mais simples até o mais profundo sentido do dever. (MAKARENKO, 2002, p. 311).

Nessa direção, a indicação gramsciana da catarse pode ajudar a compreender a satisfação e o entusiasmo promovido pela própria formação de uma coletividade autogestionada e compreendida como uma consciência da práxis. Essa contribuição se dá exatamente pela dimensão de superação, de síntese que o termo sugere, aliado ao significado do sentido original e aristotélico "[...] do efeito que a tragédia exerce sobre o expectador" (COUTINHO, 2017, p. 93). Esse momento catártico, de superação objetiva – a consolidação da autogestão – e subjetiva – as penetrações e o aprofundamento da consciência da práxis –, acompanhado pelo processo de satisfação e entusiasmo que emana de qualquer ação criadora, sobretudo, a política, pode ser visto nas narrativas de Vladimir – endossando a dimensão de poder coletivo edificado pela autogestão – e de Bruna – indicando o entusiasmo e a vivacidade daqueles dias:

> Foi bastante gostoso [risos]. Porque foi um contato assim... meio que uma noção de poder que a gente não tinha antes como estudante. A gente viu essa

> noção de poder depois que a gente tinha o controle total da escola. Só que muita gente não percebeu o poder que tinha nas mãos, e que eu acho que foi um ato falho da ocupação, dos ocupantes, de não terem desenvolvido esse poder, de ter... é, o controle da escola e levado adiante esse controle, o que deixou falhar muito. Mas pra mim, foi bastante interessante ver até onde a gente poderia chegar, que a gente tinha porta voz, a gente tinha realmente um governo, entre aspas, ali instalado. E o que foi bastante interessante, porque me fez desenvolver como pessoa várias noções de habilidades sociais pra a gente conseguir fundamentar a questão da comunicação nas ocupações, a questão da política – como que a gente vai conseguir conduzir, é... como que a gente vai relacionar com as pessoas da ocupação e fora da ocupação também. Então foi bastante empolgante em uns momentos, mas também bastante estressante, porque era muita pressão que o pessoal sofria. (VLADIMIR, 2019, p. 8).

> Ah, pra mim era um sentimento de vida. Eu me sentia muito viva, sei lá, eu gostava de acordar cedo, como se eu tivesse indo pra aula normal, mas não era. E aquilo me dava uma alegria enorme, porque era algo diferente que a gente tava fazendo. Então eu me sentia viva, era uma sensação de liberdade também. Por mais que eu ia com o uniforme, a gente ficava com o uniforme, mas não tinha o peso de um uniforme. Não sei, era... era como uma forma de mostrar que aquela escola tava ocupada, mas fazendo parte de algo maior, não algo que era obrigatório. Tô usando só o exemplo do uniforme, mas assim, era uma sensação de liberdade, de vivacidade, de criatividade, de... pertencer àquele espaço, tanto que limpar ele nem era uma coisa penosa. Não é igual sua mãe e seu pai mandar limpar a casa e arrumar seu quarto. A gente queria fazer aquilo pra cuidar do espaço. (BRUNA, 2019, p. 116).

Havia a percepção comum, dessa satisfação com a escola e com o movimento que estavam construíndo, de modo que os estudantes se engajavam de tal forma, que as pressões que recebiam por todos os lados pareciam ser diluídas frente ao entusiasmo pelo que faziam. Dessa forma, os estudantes se sentiam parte daquela construção a ponto de superarem as limitações individuais, físicas e psicológicas, com uma força coletiva e uma coragem que nem imaginavam que tinham, como expressa o relato de Carla, relembrando como foi sua participação na ocupação:

> Minha participação? Eu acho que eu fui ativa né, porque eu ia lá e eu falava, às vezes, mesmo com vergonha. Participei mesmo, dormia na escola, eu corria atrás das coisas, eu discutia um pouco com o diretor [risos], a respeito da... bate boca... eu acho que fui bastante ativa nisso tudo. Até fico pensando: "Nossa, meu Deus!" [risos], "de onde vinha tanta coragem", sabe? Que foi um processo ao mesmo tempo que eu tinha medo, eu e eu acho que a maioria de todos que tavam lá, a gente foi lá e tentou fazer alguma coisa pra mudar isso. (CARLA, 2020, p. 248).

Para esses estudantes, construir o movimento significou fazer parte do processo histórico, com uma experiência marcante em suas vidas, que os colocaram em uma situação de sentirem-se fazendo história, transformando-a; ao mesmo tempo em que essa experiência

particular provocou profundos aprendizados. Nesse sentido, expressam os relatos de Juliana e Vladimir sobre os significados que as ocupações assumiram em suas vidas:

> [Denise:] E como você se sente assim, estando na ocupação?
> [Juliana:] Ah, eu me sinto fazendo parte da história, eu sempre tive isso muito em mente, "ah, eu quero fazer parte de algo grande", de algum movimento que... não sei, vai gerar alguma coisa, vai mudar alguma coisa. E eu acredito que já começou a mudar, desde o primeiro dia que a gente tomou a iniciativa de fazer a ocupação, é... já mudou muita coisa, a minha visão, tal como a dos meus colegas, já mudou em relação a escola em si, aos funcionários, a visão que a gente tinha dos funcionários já mudou, porque, muitos dos funcionários que trabalham na limpeza ou algo do tipo eles não eram vistos, eles eram meio que invisíveis, só que agora que a gente faz o trabalho deles também, que é limpar e organizar tudo, a gente percebe que tipo não é algo fácil, e que eles estavam ali o tempo inteiro, mesmo a gente não vendo, zelando pela nossa escola, então é, não sei, explicar assim, a gente tá aprendendo muito a... ser companheiro um do outro. A gente tá aprendendo muito sobre cidadania também, é... e é isso. (JULIANA, 2016, p. 96-97).

> [Douglas:] O que significou pra você participar das ocupações das escolas naquele momento? Como que foi?
> [Vladimir:] Olha, significou bastante, porque não só como desenvolver como pessoa, como presidente do grêmio, naquele momento, mas também como estudante e entender o papel da escola, né. Significou bastante esse entendimento de mundo também, entender até onde eu posso ir, o que o mundo tava oferecendo pra mim, então foi uma percepção de mundo que eu não tinha, foi uma percepção política também, de perceber o que que é nosso papel como cidadão e o que que a gente pode fazer pra tentar melhorar nosso país, acho que significou bastante nesse sentido. (VLADIMIR, 2019, p. 22-23).

As transformações que as ocupações promoveram nos sujeitos se manifestaram em dois sentidos: como um aprofundamento da visão das relações sociais a partir da luta de classes, se posicionando de forma crítica perante as relações postas. Mas, também, no sentido das transformações e aprendizados pessoais, que atravessam diversas perspectivas. Quanto ao primeiro, apareciam de maneira muito forte nas entrevistas de 2019, como um balanço da experiência vivida e percebida, vendo as ocupações com um legado em suas vidas, forjando um sentimento de mudanças, ou, pelo menos, de lutar por elas. Para muitos deles, ainda que já tivessem alguma experiência política anterior, as ocupações foram como um divisor de águas sobre a forma de se posicionar na sociedade e a nova forma de ver as relações políticas, conforme indicam Daniela, Juliana e Bruna:

> [...] Mas... é... acho que o começo foi assim, foi a questão da organização da escola, de montagem de cartazes, foi também a questão da conscientização dos alunos né, porque... eu falo que naquela época eu era uma pessoa totalmente despolitizada, não tinha uma formação política, então, quando começou a surgir esse processo de ocupação, eu meio que fiquei perdida. Aí,

com os debates que teve dentro da escola que eu comecei a entrar mesmo no movimento e participar... e... teve uma formação política, por assim dizer, dos estudantes da escola né, então, a partir da segunda semana da ocupação, a escola inteira, a maioria dos alunos, estavam todos apoiando, ajudando, tentando manter a escola bem organizada.
[Douglas:] Você já tinha participado de algum movimento antes?
[Daniela:] Não... não... é... eu era bem... na verdade eu não fazia nada além de... de pegar os livros e ficar estudando... bem metódica mesmo, sabe: "a+b", "2+2", que é o que a escola sempre passou né, aquela coisa metódica e decoreba. Então eu nunca... não que eu nunca me interessei por política, mas eu não tinha uma formação, não tinha uma opinião, nem crítica assim, pra poder ver o que tá acontecendo e "nossa, eu vou participar de um movimento... ou não vou participar". Então, eu sempre tava ali no meio, a neutra... aquilo que eu via que incomodava o meu modo de vida, é que... por exemplo, a PEC, aí eu ia apoiar né. Foi com o processo de ocupação que eu tive a minha formação política, estou tendo ainda, lógico, mas foi a partir desse momento que eu comecei a participar de movimentos estudantis, antes não tinha envolvimento nenhum. (DANIELA, 2019, p. 189-190).

Tem a consciência política também, né, que foi algo muito importante e que pra muita gente permaneceu, porque a gente não... eu acredito que a maioria na verdade não participava ativamente é... da política, não tinha muita consciência de assuntos políticos e a partir das ocupações isso mudou. Muita gente foi fazer parte de movimentos sociais é... nas últimas eleições fizeram um trabalho importante, tanto através dos movimentos quanto o trabalho em casa mesmo, que é... levar... tentar... conscientizar não é a palavra, mas tentar conscientizar as pessoas próximas do... do que seria melhor de se escolher pra um governo... não sei. [pausa] Ah... eu tive... [risos]. Eu tive... na época das eleições, eu tive uma discussão com um amigo meu porque ele falou que as ocupações não surtiram efeito, porque elas não foram expressivas nos votos aqui na cidade de Uberlândia... é... no primeiro e no segundo turno. Mas a gente tem que lembrar que as ocupações tiveram uma proporção pequena se comparada à cidade. Pequena de atingir pessoas, de atingir a população. É... não que aqui as ocupações tenham sido em pequenas proporções aqui, pelo contrário, se não me engano foi a escola... foi a cidade com mais escolas ocupadas de Minas?
[Douglas:]: Foi.
[Juliana:] É... mas é... é difícil você fazer com que seja expressivo em relação a toda população de uma cidade, de um estado, de um país. Mas eu acredito que... na verdade, vale muito mais as pessoas que permaneceram ativa politicamente e que conseguiram transmitir pra outras pessoas o que elas aprenderam, mesmo que numa escala menor, do que, não sei, se fosse algo... eu acho que vai mais de quem guardou isso, sabe, e está levando pra vida. (JULIANA, 2019, p. 59-60).

Eu acho que se a gente olhar, assim, com uma visão simplória, talvez fique parecendo que não, que foi à toa. Porque, passou duas das... das propostas, da PEC que a gente tava contra, uma tá super propício o contexto, pra que seja. Então assim, olhando rápido e superficialmente, parece que foi em vão. Mas quando a gente vê, e aí entra na parte que eu falo que eu vejo as colegas pelo campus, e eu vejo todas essas pessoas, muita gente no curso de história... quando eu cheguei no curso de história em 2017 encontrei o [nome suprimido], que era do René, encontrei a [nome suprimido], que era do René também, não teve tão ativamente, mas ela tava nesse processo. Encontrei o Vladimir, que eu sabia a cara dele, mas nunca tinha conversado com ele. Ele tava até com o

> uniforme do José Ignácio na primeira semana de aula da faculdade, eu nunca vou esquecer isso, aí eu falei: "eu te conheço", aí ele, desconfiado: "conhece? De onde?". Eu: "da ocupação, eu lembro de você falar, você foi na Câmara", que teve um dia que a gente ocupou a Câmara também, antes da ocupação das escolas. Ele: "Ah, tá, eu acho que já vi também". E a gente virou amigos. E ver que essas pessoas, aí na história, licenciatura, ou em qualquer outro curso, pode ser medicina, engenharia, essas pessoas tão munidas desse senso de coletividade, desse senso de tentar fazer algo pra melhorar, e isso ninguém tira de ninguém. Então pra mim é uma vitória. (BRUNA, 2019, p. 115).

Assim, esses significados vão ao encontro da proposição gramsciana que uma multidão passe a pensar de maneira coerente e unitária o contexto histórico que estão inseridos ser um processo muito mais importante que a descoberta de novas verdades por intelectuais individuais (GRAMSCI, 2006a, p. 96)[157]. E nesse circuito de suspensão e retorno às relações cotidianas, talvez um dos maiores ganhos esteja nessa formação de consciência crítica, de classe, que consegue compreender o caráter estatal da escola e propor uma perspectiva pública para a mesma, dimensões que acabaram extrapolando para diversos âmbitos da vida social, como sintetiza o relato de Daniela ao ser questionada se havia uma transformação pessoal promovida pelas ocupações:

> Totalmente, totalmente... porque, vai tanto pela questão minha, pessoal, de que eu era totalmente despolitizada e não estava tendo consciência de nada que estava acontecendo... sabia, mas não tinha consciência do quão agravante aquilo era. Então, foi graças a ocupação né, todo o debate que se teve dentro da ocupação, todo o processo, fez eu crescer tanto politicamente e tanto como pessoa. Então, hoje, os meus posicionamentos que eu defendo, tanto questões ideológicas, políticas e econômicas, se teve depois da ocupação, quando eu comecei a dar mais valor naquilo que antes eu não notava, como por exemplo, o público. Eu... se tinha muitas críticas ao público, mas eu também não entendia o público. Depois que eu fui entender o público, eu fui ver que maravilha que era o público e de que... nós sofremos ataques todos os dias por defender o público e por ser um país imenso, que ainda é público em saúde, educação e segurança, eu vi o quão importante era lutar por aquilo, que foi só depois da ocupação que eu tive toda essa tomada de consciência. E não foi só eu, foi a maioria dos estudantes da escola, porque se você for pegar os estudantes daquela época, do terceiro e do segundo, que participaram, hoje estão dentro da faculdade, fazem parte de movimentos estudantis e à parte

[157] Portelli (2010a, p. 105) analisando a pobreza na cultura apalachiana remonta o caso do Cranks Creek Survival Center, em Harlan County, Kentucky. Esta instituição surgiu em 1977 após uma enchente causada pela mineração dos vales. As famílias atingidas não tinham um entendimento sobre como agir frente ao poder das mineradoras, de forma que: "'Nós não sabíamos, não sabíamos que tínhamos direitos. Nós crescemos com essa ideia. Te ensinam que você não pode confrontar uma empresa mineradora e vencer. Você perde tempo, só isso; é gente má, eles farão mal às famílias, às crianças' (Annie Napier)". Entretanto, com o confronto direto às mineradoras, houve uma nova percepção pelas famílias sobre suas próprias condições e sobre a atuação daquelas empresas na região. Na ocasião, as famílias atingidas saíram vencedoras e foram ressarcidas pelos danos materiais e ambientais que sofreram. Nesse ínterim, Portelli (2010a, p. 105) registra o feito cultural que consiste nessa tomada de consciência, pois: "Foi um momento extraordinário também do ponto de vista cultural. Os advogados e peritos das mineradoras não conseguiam acreditar que essas 'mulheres ignorantes da montanha' fossem capazes de sustentar publicamente seus argumentos, com competência técnica e legal".

> também, e lutam pela educação, pela saúde e pelo público. Então, foi graças à ocupação, tanto pra mim, quanto pra todo mundo que teve nesse processo que luta até hoje, e que tem essa conscientização. (DANIELA, 2019, p. 208).

Portanto, esse processo de formação de consciência, construído pela antítese da escola estatal, proporcionou aos jovens, conforme Suely Aparecida Martins (2018, p. 162), "[...] ainda que de maneira incipiente, uma crítica ao sistema de ensino e às formas tradicionais de relações políticas", de forma que, "[...] para muitos deles, o aprendizado vivido pode ser desencadeador de outras experiências formativas abrindo possibilidades concretas de formação política.". Todavia, essa formação política veio acompanhada de aprendizados que atravessam diversos âmbitos da vida social e da própria educação, sobretudo pelas necessidades concretas postas pelo movimento, conforme indica Vladimir ao relatar porque as ocupações possibilitaram uma nova percepção de mundo:

> Pelos acessos que ela possibilitou pra gente, por exemplo, da gente conversar com outras escolas, de entender como funcionava a realidade dessas escolas, porque a gente teve muito acesso à periferia e a gente não sabia como era a realidade dessa periferia. A gente... possibilitou também pela conversação que a gente teve com o judiciário, então a gente não sabia como era o judiciário, a gente teve que conhecer ele na prática, pela condução com os pais, porque a gente tinha que se relacionar com a demanda dos pais, né, pela demanda com que eles colocavam e também pela demanda com a mídia. Então foi uma possibilidade da gente ver como a gente ia se desenvolver como pessoa pra conduzir tudo isso, pra conseguir é... levar tudo isso é... de forma positiva pra gente e pro movimento que tava tendo ali. (VLADIMIR, 2019, p. 22-23).

Nessa direção, a reviravolta na experiência proporcionada pelas ocupações possibilitou aprendizados vividos que extrapolam a dimensão política – de relações com instituições e autoridades estatais e com a mídia, de convencimentos e conflitos com grupos contrários às ocupações, de parcerias ou não com um conjunto de organizações políticas, entre outras. Assim, esse processo desencadeou transformações vividas em diversos aspectos. Entre eles, uma das mais entonadas pelos estudantes foi a sociabilidade criada entre eles mesmos, aprendendo a conviver e lidar com as diferenças de modos de vida e concepções de mundo que compartilhavam o mesmo espaço escolar e, naqueles dias, em unidade em torno da construção da ocupação, conforme indicam as narrativas de Juliana e Maiara sobre os aprendizados vividos:

> [...] A gente aprendeu a conviver com as diferenças também né, porque... eu não conhecia... tinha a minha irmã, que eu conhecia, tinha a minha irmã, a Carla, e só, que eu era próxima que tava participando das ocupações e que eu já tinha tido experiências ali fora da escola, mas os outros não. Então era gente nova, adolescentes e personalidades diferentes, modos de agir diferentes, então a gente tinha sempre que aprender a lidar com o outro, eu acho que isso foi uma experiência muito importante: conviver socialmente com as

> diferenças. (JULIANA, 2019, p. 58).

> Ixi cara, eu acho que isso daqui tá sendo uma lição, não é só pra gente, tá sendo uma lição pra um todo, porque eu nunca me imaginava tá aqui na escola, lavando banheiro da escola, fazendo comida na escola! Quem olha lá de fora, fala "nossa cara, aqueles meninos, aqueles alunos ali... limpam a escola, chega na escola tá limpinha, chega na escola tem comida, chega na escola...". [...] então, isso tá sendo uma experiência muito nova pra um todo. A gente tá aprendendo, aprendendo que não é fácil pra tia limpar o pátio, não é fácil pra tia lavar o banheiro, não é por opinião própria que a tia não coloca sal na comida, não é... não são pra todo mundo... aprendendo a lidar com o coletivo, a direção tá aprendendo a lidar com a gente, a gente tá entendendo porque que a direção tem um pulso firme, tá sendo uma aprendizagem, uma aprendizagem coletiva. (MAIARA, 2016, p. 57).

Conforme o relato de Maiara, estar a frente do conjunto de tarefas necessárias para o funcionamento da escola fizeram repensar sobre as diversas das relações presente nas escolas e antes despercebidas, narrativas praticamente comuns em todas as entrevistas. Todavia, o relato abaixo de Vitória, endossado pelo de Juliana, além de reforçar toda a valorização pelos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar, ainda expressam a diferente percepção que passaram a ter em relação aos estudantes que não tinham um desempenho conforme esperado pelas metas escolares. Para as estudantes:

> [Denise:] E você acha que essa experiência te mudou de alguma forma?
> [Vitória:] Ah, bastante! Bastante! Que eu era muito estressada, eu ainda sou muito, mas melhorou demais. Eu gritava muito fácil, uma pessoa vinha falar comigo às vezes eu nem queria escutar, já saía de perto e... isso me mudou, porque como alguém vai ficar na coordenação de algo não querendo escutar os outros membros e gritando com todo mundo que não foi o que aconteceu comigo aqui né? [...] e isso mudou bastante, e também minha maneira de pensar em vários aspectos que não gostava da escola. Assim, eu sempre gostei de estudar, mas eu não gostava da escola, eu achava que eu poderia aprender em casa sem vir à escola, só pra fazer provas, e isso mudou muito minha cabeça, mudou muito minha cabeça em relação a profissão dos serviçais, é... da maneira de cada um, que eu achava que, por exemplo, a maioria dos alunos aqui são considerados maus alunos e tipo que por mim que eles nem deviam entrar em alguma coisa do tipo... e não! São os que mais tão ajudando, os alunos que se dedicam à alguma coisa aqui dentro da escola não estão vindo! Não estão ajudando sabe? É realmente um método que tinha que não era compatível. (VITÓRIA, 2016, p. 143).

> [...] mas é interessante lembrar que alguns dos alunos que tavam participando das ocupações, eles eram alunos que não tinham bom desempenho escolar e depois das ocupações eles melhoraram bastante. Isso foi um retorno que a gente teve dos professores e... é engraçado pensar dessa maneira, que o grupo de quem estava ocupando era formados por pessoas que tinham um bom desempenho e por pessoas que não tinham um bom desempenho e... os professores e os outros alunos que não estavam participando e que não estavam ajudando com nada... eles... caíam muito em cima desses alunos que não tinham bom desempenho, falavam: "não, se fulano tá aqui, então é porque

> é bagunça", sabe! Mas eu achei muito importante ter esses alunos lá, porque talvez o método que a gente tem hoje, tradicional, de ensinar, não seja o método mais adequado pra esse tipo de pessoa que tem dificuldade em aprender dessa forma, do modo tradicional. E talvez, por a gente ter feito diferente, tanto a organização do espaço quanto a maneira de se ensinar sobre alguma coisa, é que esses alunos eles tenham melhorado o desempenho deles, enfim... (JULIANA, 2019, p. 59).

Ambas as estudantes sugerem, como causas de mau desempenho dos estudantes, o método de ensino da escola estatal, de forma que as ocupações conseguiram inserir esses sujeitos e ainda promover profundas transformações em suas vidas. Indicamos anteriormente (p. 91), pelo próprio relato de Tiago, a mudança vivida a partir das ocupações, passando de um estudante "problemático", para um participativo e mais compreensivo em diversos aspectos, melhorando, inclusive, o próprio desempenho escolar.

A nosso ver, esse relato merece um tratamento mais aprofundado, que justifica os longos trechos de entrevistas a seguir, visto a dimensão de representatividade que assumem. Entretanto, assim como a história de vida de Valtèro Peppoloni (PORTELLI, 2010b), a representatividade se dá pela exceção, por sua unicidade e particularidade. Porém, trata-se de uma exclusividade que abarca um conjunto de possibilidades postas, ainda que compartilhadas de maneira fragmentada por membros do mesmo grupo social. Nesse sentido, a transformação vivida por Tiago abarca um conjunto de possibilidades partilhadas de maneiras distintas e com diferentes intensidades pelos estudantes que participaram das ocupações.

Como já indicado em sua biografia (p. 32), Tiago se assemelha aos rapazes, *lads*, estudado por Paul Willis (1991), sobretudo pela relação com o trabalho manual e o confronto cerrado à autoridade e aos conformistas. Ainda, a semelhança se espalha pelas confusões, indisciplina e desempenho escolar não satisfatório vivenciados no âmbito escolar, como expressão dessa postura de oposição da contra-cultura escolar. Nesse sentido, conforme o estudante:

> [Tiago:] Eu sempre fui a pessoa na escola que eu achava que eu... como é que eu posso dizer, um mal elemento.
> [Denise:] Hum.
> [Felipe:] Isso.
> [Tiago:] Todo mundo aqui que me conhece, próprio vulgo que eles falam lá, porque eu sou um cara que dá muito trabalho na escola, nessa escola mesmo que eu tô aqui... tem no mínimo umas quarenta advertências, nossa, eu tenho até dó dos professores que... só que tipo, a partir do momento que eu entrei na ocupação, que eu procurei mais saber, que eu vi que se a nova geração que tá vindo agora, não tá tomando uma atitude, não tá tomando a frente, pra melhorar o país, ele vai daqui pra pior. E, tipo, eu era uma pessoa sem paciência, mente fechada, que, em casa eu fui criado mais pela minha mãe, [?] então sempre com a cabeça mais fechada [?] aí que eu aprendi mais a

> socialização, essa parte de aprender a falar mais com as pessoas, não ser tão ignorante, aceitar o que a pessoa tem pra dizer, analisar, e saber se essa coisa que ele me disse pode ser aproveitada ou descartada porque também tem muita coisa que eles falam que a gente prefere descartar porque não vai somar em nada pra minha pessoa, é... na parte de tá aprendendo um trabalho em equipe que eu sempre preferia ficar mais isolado, eu tô aprendendo essa parte também, mas o que eu mais me impressiono que eu ter mudado sem ter percebido é a responsabilidade da parte da justiça, de querer lutar por alguma coisa, ter uma meta, um objetivo. E... por ter me feito um homem melhor, porque eu não penso mais como antigamente, eu vejo que eu fazia babaquice da minha parte. (TIAGO; FELIPE, 2016, p. 161-162).

Entretanto, além da formação de uma consciência política, dos aprendizados vividos em torno dos trabalhos necessários para o ambiente escolar e pela mudança de comportamento frente à escola e aos colegas estudantes, Tiago ainda demostra a transformação que passou em torno dos preconceitos e visões morais que tinha. A partir da convivência com as diferenças, Tiago indica a superação de relações machistas e homofóbicas[158], assim como expressa a compreensão da própria transformação que estava passando e que passou a lutar por ela. Em suas palavras:

> [Denise:] Então hoje aqui na ocupação você acaba tendo contato com pessoas que, no cotidiano normal da escola, você talvez nunca conversaria?
> [Tiago:] Não só não conversaria, pessoas que talvez eu tacaria um prato de macarrão na cabeça [risos], uma bolinha de papel na cabeça... porque, igual uma parte que tá me ajudando, porque tem, igual aqui tem homossexuais e lésbicas e tal, e eu era uma pessoa que... eu era muito preconceituosa, só que acaba que aqui eu acabei que, eu vi que é uma idiotice ter preconceito! Porque todo mundo é igual, só tem uma opção diferente. Só que eu tenho alguns aqui, não vou citar nomes, mas hoje eu considero mais amigos meus do que os caras da bagunça que andava mais comigo, porque esses sim se preocupam comigo, me aconselham a fazer o certo, não [?] aí... tipo, nessa parte.
> [Denise:] Isso deve ter sido uma surpresa pra você, né?
> [Tiago:] Foi! Bastante!
> [Denise:] Como que foi assim? Tipo assim.. você falou "nó, olha esses caras aí..."
> [Tiago:] Eu cheguei aqui, eu olhei, na hora que foi dormir e tomar banho, os homens ficam num banheiro, mas tipo vai dois, vai três, só que aí quando eu fui deitar eu falei "aí não, vou deitar aí nunca, jamais!... eu prefiro ficar acordado"... meu preconceito era bem grande! Mas acabou que quando eu fui conhecendo, fui abrindo a mente procurando mesmo lutar, não só mudar o Brasil, a relação política, mas começar por mim, mudando a mim mesmo, porque não adianta mudar a política, o povo brasileiro, sendo que eu não tô conseguindo mudar... mas a partir do momento que eu comecei a pensar, fazer amizade... aí que eu conheci, eu acabei descartando a maioria fora, eu vi que não era o meu perfil era mais uma imagem que você acaba montando no

[158] Paul Willis (1991, p. 180-191), analisando o processo de penetrações da consciência dos rapazes, indica que a prática e o sentimento moral sexista (que se aproxima do que estamos chamando de machismo e homofobia), aliado à xenofobia (tratada pelo autor como racismo), consistia em uma parte significativa dos desvios e limitações, promovidos pelo processo hegemônico, das penetrações em curso.

> colégio do ensino médio de querer ser o durão com todo mundo, ser uma pessoa machista. Mas aqui eu tô aprendendo, eu olho pra essa minha imagem agora, essa mulherada que tá na ocupação minhas amigas, pra mim agora são minhas irmãs, também me ensinaram muito nessa parte que a mulher não é fraca de jeito nenhum, muitos aqui, muitos caras desistiram da ocupação, mas ela tá aí, desde o início! Firme e forte, não desistiram, elas tão mais que a gente!
> [Denise:] Que antes você achava que as meninas iam ser as primeiras a arregar?
> [Tiago:] [...] porque alguns alunos da manhã são contra a ocupação falam que ia invadir, falam que iam quebrar [?] eu achei que elas iam sair correndo, mas acabou que alguns caras saíram correndo e elas continuaram na ocupação! Aí, eu acabei percebendo bastante o poder da mulher, mas isso era uma coisa porque a minha mente era muito fechada! Porque... eu devia ter percebido isso, por causa da minha mãe, minha mãe é minha mãe e meu pai. Então ela casou mas tem pouco tempo, tem dois anos, então tipo a maior parte da minha vida a minha mãe me criou sozinha, ela trabalhava de manhã, de tarde, às vezes emendava de noite, sempre pra poder dar o melhor pra gente, [...] Só que eu também aprendi a ter mais autonomia aqui na ocupação, aprender a pensar mais com a minha cabeça do que com a dos outros, por causa que, vamos por que cem por cento do que eu achava certo o que eu fazia, oitenta por cento eu joguei fora. Tipo, me ajudou também a me construir, a parte de aprender a ter mais cultura, ser uma pessoa mais social, menos machista, essa ocupação eu falo que ela me transformou assim de uma forma que eu acho que ia levar a vida inteira aqui pra eu aprender, o que eu tô aprendendo aqui esses dias... Igual eu até brinco por mim eu continuava morando na escola mesmo depois do término, continuava geral aqui morando junto, porque é muito bom [?]. Essa parte eu acho incrível porque, na minha cabeça, eu se eu não tivesse pensado, o primeiro instante que eu vi a ocupação, eu pensei em ficar contra, eu falei: "nossa não vou poder ir pra escola bagunçar mais", só que aí graças a Deus, e graças à ocupação também, hoje eu melhorei bastante. Não tô cem por cento não, mas até o fim da ocupação eu chego nos cem por cento... [risos] acabar de aperfeiçoar algumas coisas... (TIAGO, 2016, p. 164-165).

O processo de transformação vivido por Tiago indica um conjunto de mudanças de posturas, abrindo a possibilidade de superação, ainda que com marcas de toda uma experiência anterior, que não são simplesmente apagadas, mas colocadas em conflitos e ressignificadas. A representatividade da vivência de Tiago parece ter sido tão expressiva a ponto de ser notada pelo conjunto de pessoas a seu redor, incluindo os próprios professores. Esse processo também apareceu de maneira bastante significativa na entrevista de Ivan, que relembra a transformação de Tiago e dos estudantes que participaram das ocupações:

> [...] Um dos meninos, que era um dos problemáticos... ele teve uma mudança referente à escola. Isso até professores dele, que era dele, falaram assim: "nossa, totalmente diferente". Continua doido, fazendo as artes, tá ligado [risos]... mas, totalmente diferente. Você ter ideia [risos]... esse rapaz né, nós conversávamos muito... um brother... o apelido dele é [apelido suprimido]... sei lá o porquê [risos]. Ele... sempre teve um... ou melhor, sempre foi um garotinho meio problemático né, chamar assim... mal compreendido, sei lá... e... [risos] [...] meio mal compreendido né... ele... ele sempre fazia muita provocação homofóbica né, reproduzia muito, "vamo chamar a atenção",

> porque querendo ou não, ele tá num processo de formação... [...], e tinha posicionamentos muito homofóbicos... até a ocupação... de não se incomodar dormir, na mesma cama, com pessoas LGBT... Entendeu, porque, querendo ou não, a gente tem que entender que a pessoa né, sente incomodada... acha que, né... quebrou todos esses paradigmas assim... E teve um fato que foi depois [da ocupação], uma pessoa da escola falou alguma coisa homofóbica pra algum dos meninos, e ele queria acabar com essa pessoa na porrada [risos]... e [risos] bem radical assim, bem radical... assim: "caralho, você tá tirando porra? Não é assim não, entendeu. Olha o que você tá fazendo, olha o que você tá falando, entendeu. Isso magoa os outros", tipo, outra postura. Óbvio que ele tava numa pegada de querer bater [risos]... só que ele entendia que é assim que resolve a situação, ele só queria ajudar...
> [Douglas:] Legítimo né... [risos]
> [Ivan:]: É... [risos]. Mas enfim, isso foi bem interessante, também. Essas pequenas mudanças que às vezes pode passar despercebido... mas pra mim, elas são agentes transformadoras dos indivíduos assim, são pequenos detalhezinhos, que a gente acha que não... eu acho que, às vezes, uma pequena mudança de postura em relação à situação, ela já começa levar, ou criar, vários outros tipos de possibilidades. Eu acredito hoje, se você chegar em qualquer né, nesse pessoal que participou das ocupações, seja as pessoas que ficaram vinte e quatro por vinte e quatro lá, e seja as pessoas que só passaram o período de tempo que era o horário que elas conseguiram ficar lá, e participaram dos espaços... elas, provavelmente conseguem ter é... ou um tipo de pensamento diferente ou uma pegada diferente. (IVAN, 2019, p. 149-150).

Podemos compreender essas "pequenas mudanças", "agentes transformadoras dos indivíduos", como aprendizados de uma pedagogia da autogestão, uma vez que só foi possível a partir da ação política articulada com a gestão escolar coletivamente organizada de forma democrática, fazendo com que os estudantes passassem a se sentir parte de todo o movimento que construíam. Além de todos os aprendizados vividos a partir da construção da autogestão, parece-nos, ainda, que a criação e o fortalecimento de um senso de responsabilidade foram bastante significativos nas entrevistas. Destarte, esse sentimento parece ter se manifestado em duas direções, na responsabilidade com a própria autogestão, com a coletividade e o com o movimento, assim como a responsabilidade com a escola e todo o patrimônio público que estavam gerindo. Quanto a primeira, Ivan relata uma ocasião bastante interessante exemplificando sobre como os estudantes respeitavam os acordos estabelecidos por eles próprios para o bom funcionamento da ocupação:

> [Ivan:]: [...] O contrato de convivência era resiliente ali, sempre se alterava né. Vai mais da necessidade do momento assim, mas era sempre muito bem respeitado e muito bem interpretado. Tanto é que teve uma situação que foi bem engraçada, né. Que era referente... a gente tinha tirado no contrato...
> [Douglas:] Contrato é ótimo [risos]...
> [Ivan:]: Contrato... falavam contrato... [risos] Que não poderia ter bebida alcoólica dentro da escola [risos] no processo da ocupação, porque se entendia que ali era um espaço referente à educação. Uma galera colou... uma galera da escola... é... [risos]... eles levaram bebida.

> [Douglas:] Mas não era a galera que tava dormindo lá?
> [Ivan:]: Não... era uma galera que queria chegar né. Ia durante o dia, conseguiu fazer uma... "ah, agora a gente vai começar a dormir aí também". Um deles levou bebida pra dentro da escola... puseram no freezer, aí alguém né, que era do dia da cozinha, que tava na organização, na semana da cozinha ali, que tava encarregado de ficar pela cozinha naquele tempo, foi pegar essa garrafa achando que era refrigerante [risos]. E não era refrigerante. Era refrigerante com pinga. Guardou a garrafa né, essa pessoa... comunicou com as outras pessoas, e deixou pra assembleia... pra lavação de roupa suja. Que a partir de lá que se toma as decisões, que é todo mundo. Olha... isso foi com cinco dias, sete. Olha o pensamento, a mudança... "opa, pera aí, se eu tô num espaço coletivo, a decisão que vai sair daqui agora pra frente é coletiva. Então eu não posso opinar só por mim, é por coletivo. Se eu for tomar uma decisão aqui agora ela..." se for imediata talvez seja, mas eu ainda tenho que pensar: "opa, pera aí, será que eu posso ter autonomia pra tomar essa decisão?" A gente sabe que casos são casos né... pode ser que num momento em que você precisa tomar, mas... e tiraram em assembleia... lavação de roupa suja, assembleia não, é lavação de roupa suja. Tiraram na [risos] na lavação de roupa suja... chegaram, pegaram, apresentaram, falaram com a galera, explicaram o porquê não. E na assembleia foi decidido que a partir daquele momento eles não poderiam dormir e frequentariam o espaço durante o dia. Eles respeitaram isso, por si só... e entenderam isso. E a partir daquele momento ali você vê que alguma coisa tá acontecendo cara, porque... é... é uma mudança, entendeu... e em um pouco período de tempo, assim, principalmente nessa questão de coletivo, né... coletivo, respeitar, entender o espaço do outro. Isso foi um fato bem interessante assim, que eu fique bem: "uou". Porque eu fui saber na lavação de roupa suja... isso era a noite, e isso aconteceu durante o dia. (IVAN, 2019, p. 131).

Por outro lado, e ainda na mesma perspectiva da criação e do fortalecimento de um senso de responsabilidade, o relato de Laura abaixo reforça a dimensão de cuidado e respeito com a autogestão, com indicada por Ivan, mas, também, pelo zelo com a escola, sobretudo a partir desses novos significados que aquele espaço passou a ter. Na mesma direção, o relato de Carla, de 2020, resgata o sentimento de estar formalmente responsável pela estrutura física da escola e como isso foi um processo de aprendizagem para esses estudantes:

> Então, eu tô na parte de organização, eu sou uma das integrantes que tá tomando a frente. É um pouco cansativo pra gente, mas... é legal, eu tô curtindo muito, ficar com os amigos, é uma convivência e uma experiência que a gente nunca teve né? Aí sempre tudo que acontece é algo novo, é uma responsabilidade que eu achei que eu não tinha, de, seguir certas regras, de fazer umas regras, de não estragar nosso patrimônio, a gente tem que ficar vigiando toda hora. Nem todo mundo é... vê isso daqui como uma ocupação, como um movimento estudantil pacífico, muita gente vê isso como uma baderna. A gente sempre tá vigiando, a galera do pixe vem aqui querendo pixar, e a gente não pode estragar nosso patrimônio, porque se a gente tá lutando por uma educação, a gente não pode estragar nosso patrimônio [...] (LAURA, 2016, p. 44).

> Nossa... eu fiquei meio assim: "nossa, eu só tenho dezesseis anos..." [risos]. O diretor... pra gente pegar prato, talher, essas coisas, ele obrigava a gente a

> assinar uma folha, inclusive eu assinei todas. Então, se tivesse sumido qualquer coisa, se tivesse dado problema depois, ele ia puxar minha orelha... ou não né?! E aí, quando eu comecei a assinar essas folhas, tipo assim, EU [ênfase] tava me responsabilizando pela... EU contava os pratos que ele deixava lá, EU... eu comecei até, tipo assim: "nossa, é responsabilidade minha isso aqui né". Aí eu comecei... não sei explicar, é uma coisa assim, você começa meio... é como se você se torna mãe e você começa a ficar, tipo: "nossa, isso aqui tem que dar certo, isso aqui não pode faltar". Aí você começa a agir mais, você fala: "nossa, sou eu agora!" [risos]. Aí, eu acho que foi isso, a questão de responsabilidade. (CARLA, 2020, p. 258).

Nesse sentido, esses aprendizados vividos possibilitaram que se sentissem, conforme Laura, "[...] um pouco mais madura de mim mesma, sabe? Por dentro, de você olhar pra si mesmo e falar 'nóh, eu fui capaz' eu atingi uma meta que eu nunca achei que eu fosse atingir, eu me sinto um pouco às vezes mais livre, sabe?" (LAURA, 2016, p. 45). Portanto, conforme os indicativos de Gohn (2014, p. 42), o processo de educação não-formal criado por esses estudantes proporcionou uma formação política e cultural, em unidade, viabilizados a partir da participação direta em uma organização coletiva, conforme destacam Simone Flach e Aldimara Boutin, em diálogo com o trabalho de Gohn (2014):

> Os conhecimentos adquiridos via educação não formal se estabelecem por meio de experiências vivenciadas coletivamente. Essas experiências oportunizam a intervenção social, possibilitam a articulação entre teoria e prática e viabilizam um aprendizado que é político em sua essência, ou seja, comprometido com a "solução de problemas coletivos" e com a realização de "uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa a seu redor" (GOHN, 2014, p. 40). Desse modo, podemos indicar que a "educação não formal é uma ferramenta importante para o processo de formação e construção da cidadania das pessoas em qualquer nível social ou escolaridade" (GOHN, 2014, p. 42). (FLACH, BOUTIN, 2019, p. 204).

No mesmo sentido, Groppo *et al.* (2019, p. 63) indicam que, mesmo com toda a derrota, repressões e silenciamentos vividos, os estudantes secundaristas ainda relatavam profundos processos de aprendizados e de tomada de consciência política. Entretanto, da mesma forma que encontrada na pesquisa dos autores, vislumbramos uma certa angústia dos estudantes em ter que lidar com a dureza de uma sociedade tão conservadora após o término das ocupações – e até mesmo durante as mesmas. Ainda que, em Uberlândia, diferente das ocupações do sul de Minas Gerais, os estudantes tenham vivido uma grande festa, ao final, continuando a metáfora, chegou-se o momento de arrumar a casa, curar a ressaca e retornar ao cotidiano. Podemos encontrar essa angústia no relato de Vladimir, comentando, três anos depois, o que significou participar das ocupações, para ele:

> É muito gostoso saber que eu participei, eu coloco as ocupações como um dos

> melhores momentos da minha vida, acho que aquele momento foi um marco na minha vida pra ver quem eu queria ser, mas também é bastante angustiante, porque a gente... chega num momento que a gente levou total... quebrou os limites, que a gente tinha é, várias... várias possibilidades, a gente tinha um sonho de mudar o país, só que quando a gente chega na universidade e a gente encara com a realidade e depois encara com a conjuntura que vem logo é... posterior às ocupações, a gente se frustra, porque a gente não sabe o que a gente faz, porque todo mundo que a gente conhecia vai embora e aí a gente não tem mais contato e a gente começa a se fechar no nosso próprio mundo e na nossa própria experiência, o que é bastante angustiante, porque a gente pensa: "poxa, poderia voltar, poderia acontecer de novo"; mas é... a gente sonha só pra gente, porque infelizmente... é difícil. (VLADIMIR, 2019, p. 23).

E essa angústia se coloca em uma dimensão um avanço conservador são limitantes de possibilidades concretas para uma ação radicalizada como foram as ocupações. Ao mesmo tempo, tal avanço indica derrotas políticas que justificariam protestos como aqueles, o que intensifica o sentimento de angústias frente a necessidades políticas e expectativas em confronto com as possibilidades postas pelo contexto social de derrota política. Esse processo contraditório entre o retorno à normalidade escolar e cotidiana, ainda que modificadas – sobretudo pela intensidade das relações vividas e das penetrações e compreensões das normas surdas –, marcados pelo reestabelecimento da autoridade e pelo avanço conservador frente a um contexto que não se coloca tão abertamente a possibilidade de confrontos diretos, aprofunda o sentimento angustiante entre expectativas e possibilidades, como indicam os relatos de Juliana e Melina ao serem questionadas, três anos depois, sobre o que significou fazer parte daquele movimento:

> O que significou? [pausa]. Olha, eu não sei definir, mas significou... a gente saber que era possível fazer algo pra mudar o que a gente não tava concordando com o que afetaria diretamente a nossa vida e das pessoas próximas a nós. Significou [pausa] a gente perceber que tinha forças, de certa forma, pra lutar, sabe. Acho que tiveram vários significados, não um significado específico. [...] Eu acho incrível. E... eu fico triste que isso não se repita sabe, não tenha se repetido até hoje, porque a gente enfrentou muita coisa que merecia uma ocupação, entende, e que merecia que os estudantes se juntassem pra ir contra. Mas eu vejo como algo muito grande, eu tenho muito orgulho de ter participado das ocupações. (JULIANA, 2019, p. 75-76).

> Eu fico pensando, podia acontecer de novo [risos]. Por que não acontece de novo [risos]. Nossa gente, tá... essas coisas tão ativas, a gente tá sofrendo com isso diretamente. Precisava de uma resposta geral. Eu vejo que foi muito importante, e que poderia ser maior, também, hoje em dia, porque tá acontecendo muita coisa, muita coisa. Cada dia é um baque, é uma notícia. (MELINA, 2019, p. 94).

Os relatos acima identificam a relação do presente com o passado que atravessa a seletividade da memória, o que demarca uma diferença importante quanto as entrevistas de

2016. Nestas, o momento das narrativas estava impregnado pelo entusiasmo da ação que faziam e por todos os olhos da sociedade estarem voltado para aquele movimento. Por outro lado, as entrevistas de 2019 estavam marcadas por profundas derrotas políticas e avanços conservadores, ainda que já estavam postos no período das ocupações de escolas, como indica o já citado caso de Bruna (p. 164), afirmando que lutavam contra os retrocessos – a PEC, o Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio por si só já constituem dimensões regressivas de direitos sociais.

Nesse sentido, a contradição posta entre expectativas e possibilidades indica uma angústia e uma frustração por as pessoas não se disporem a um enfrentamento direto de envergadura similar à vivida nas ocupações. Nessa articulação da memória entre futuro, presente e passado, marcado por experiências, expectativas e possibilidades, cabe lembrar que o "[...] o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida. (POLLAK, 1989, p. 14)", e que as pessoas não vivem sua vida toda protestando, mas que esses momentos acabam sendo excepcionais, como indica Thompson (2012c), discutindo sobre as relações culturais presentes na formação de classe, assim como a relação indissociável entre ser social e consciência social. Para o autor:

> [...] Os historiadores podem construir os diferentes modos de vida, seus valores correspondentes, de grupos e ocupações particulares: a "independência" do artesão, os diversos valores comunais do aldeão, do couteiro, da comunidade dos tecelões. Em alguns momentos, a cultura e os valores dessas comunidades podem opor-se ao abarcante sistema de dominação e controle. No entanto, por longos períodos, esse antagonismo pode ser desarticulado e inibido. Com frequência, há esse tipo de "corte": o aldeão tem sua autoridade reconhecida localmente, mas aceita a inevitável organização do mundo exterior nos moldes da hegemonia dos poderosos. Ele se recente amargamente do proprietário de terras e do usurário, mas segue acreditando em um rei justo ou na equidade do czar. Fato comum, até o protesto pode vir a ser legitimado nos termos do sistema dominante apropriando-se de sua retórica e chegando a conferir-lhe um novo propósito. Os poderosos são injustos ou descuidados, devem ser relembrados de suas obrigações e devem intervir para impedir que subordinados ou comerciantes de gêneros alimentícios explorem o povo. Somente em circunstâncias excepcionais as pessoas realmente vão além da sua experiência local, de seus valores vividos e apresentam um desafio mais amplo. (THOMPSON, 2012c, p. 261).

Assim, conforme a indicação de Thompson que as pessoas apenas excepcionalmente vão além da experiência local para um desafio mais amplo, para quem viveu esses processos extraordinários, o retorno à normalidade implica em uma relação de unidade e oposição entre expectativas, a partir do experienciado no momento de protesto direto e radicalizado, e das possibilidades, postas pelas relações dominantes recompostas após o final das ocupações. A nossa ver, esse processo implicou, sobretudo nas entrevistas de 2019, em uma memória

contraditória na relação entre presente, passado e futuro.

Essa contraditoriedade, portanto, é marcada pela impossibilidade de reviver aqueles dias, seja pelo próprio contexto histórico que dificulta tal construção, diferente da estrutura de sentimentos encontrada em 2016, assim como a condição social de estudante secundarista que nunca mais retornará, ainda que a experiência vivida pelas ocupações possa ser retomada em outros contextos e outras lutas, até mesmo no contexto escolar. Nesse sentido, a dimensão contraditória da memória é expressão de uma experiência marcada pela oposição entre anseios e determinações objetivas, uma vez que o ser social é inseparável da consciência social (THOMPSON, 1981; 2012c).

Podemos encontrar a relação contraditória da experiencia e da memória no inspirador trabalho de Alicia Rouverol (2000)[159], que buscou, mediada por fotografias e pela história oral, contar a história de um processo de declínio industrial que passava os Estados Unidos da América. Tal história é recomposta a partir do fechamento da Penobscot Poultry, última processadora de frangos do estado de Maine, e da história de Linda Lord, uma operária que viveu todo esse contexto histórico. Para a autora, Linda viveu de maneira dramática esse processo de desindustrialização, recusando-se a migrar em busca de outras oportunidades de trabalho, sofrendo com as relações de desemprego e suas consequências tanto materiais quanto psicológicas.

A vida de Linda Lord era marcada por uma contradição entre um trabalho que não gostava, mas que possibilitava as condições de vida que almejava. Nesse sentido, a protagonista, ainda que infeliz com as relações de trabalho que estava inserida, estava satisfeita por todo um conjunto de relações familiares, sociais, políticas e culturais que estava inserida e que, de certa maneira, eram proporcionadas pelas relações assalariadas que tinha. Assim, Linda vivia uma contradição entre estar contente e não estar [*"I was content and not content"* (ROUVEROL, 2020)]. Nessa direção, o paradoxo entre estar e não estar contente passou a ser o fio condutor

[159] A nosso ver, o trabalho de Rouverol (2000) é significativo pelo movimento de, ao contar o processo de desindustrialização norte americano a partir da história de Linda Lord, extrapolar o âmbito individual para o social mediado pela história oral e pelas fotografias. Para a autora, as "múltiplas tramas e perspectivas" resultam nas opções de Linda Lord em permanecer no Condado de Waldo, mesmo passando por problemas de moradia e de saúde mental provocadas pelo desemprego. Tal decisão se deu, pois, além das relações de trabalho que garantiam sua existência e necessidades materiais, ainda havia os anseios de uma moradia próxima aos pais, visto que assumira as tarefas de cuidados, pelas relações sociais e culturais que havia estabelecido na comunidade, marcadas pelas batalhas sindicais que se inseriu, pelos trabalhos sociais de voluntariado no corpo de bombeiros e de atendente de ambulância, de baterista em uma banda local de *country music* e pela diversão com um triciclo que costuma utilizar aos verões (ROUVEROL, 2000). Além do movimento de extrapolação do individual para o social, a nosso ver, o trabalho de Rouverol também contempla a dimensão da experiência marcada por uma simultaneidade de relações sociais, políticas e culturais (MARX, 2011b, p. 59; THOMPSON, 1981, p. 171; 2012c, p. 254) ainda que tenham a centralidade nas relações de trabalho.

da pesquisa, de forma que as experiências passaram a serem vistas em um contexto mais amplo, com "múltiplas tramas e perspectivas" (ROUVEROL, 2000, p. 195).

Essa contradição entre estar e não estar contente, identificada na história de vida de Linda Lord, pode ajudar-nos a compreender essa contraditoriedade presente na memória dos estudantes entre a grande festa vivida pela radicalidade dos protestos que promoveram e pela angústia de uma retomada conservadora da escola e da derrota política mais ampla que resultou o contexto em que foram produzidas as entrevistas de 2019. E, nessa relação contraditória da memória, pudemos identificar nas entrevistas as desocupações como um momento marcante no movimento, tanto pelas divergências vividas em torno de continuar ou não as ocupações – um drama vivido em qualquer ação radicalizada –, mas, também, pelos significados que tomaram terminar o movimento e retornar para a escola estatal tradicional. Podemos ver esse marco que as desocupações promoveram a partir das narrativas de Melina, indicando os significados que tomaram para os estudantes verem as proporções que as ocupações assumiram, e de Vladimir, comentando os momentos mais marcantes do movimento. Para eles:

> Eu lembro de ficar impressionada quando vi que tinha uma adesão muito grande e começar a ver as pessoas chegando pra apoiar a gente também. Isso foi... e também quando é... foi um momento incrível, crucial, quando todas as escolas tinham desocupado, né, e todo mundo desceu pra lá, pro Museu, que fazia com que não tivesse uma reintegração, né. Isso foi bem... ver que tava gigantesco e ver que tinha pessoas do Brasil inteiro apoiando a gente também, né. (MELINA, 2019, p. 84).

> Olha, é muito difícil de falar, porque teve vários momentos que eu participei que me marcaram, assim, muito mesmo. Mas eu acho que o momento que... eu não sinto esse como marcante, mas acho que o momento que a gente ocupou foi o mais marcante, porque a partir dali aconteceu muitas coisas e, assim, foi impactante, nesse sentido. Mas também tem outros que me marcaram como pessoa, como indivíduo mesmo que eu nunca vou esquecer. [pausa]. E também acho que a desocupação também foi muito marcante.
> [Douglas:] Por quê?
> [Vladimir:] Porque a gente teve que se desprender da ideia que a gente criou, da familiaridade que a gente criou. E foi meio que uma despedida, muito rápida e, muito assim, amiga, pra gente meio que falar: "olha, acabou!". E como foi muito espontâneo, a gente não sabia lidar e também foi muito mais marcante, eu acho, que o início em si. (VLADIMIR, 2019, p. 25).

O processo de desocupações em Uberlândia pode ser visto a partir de perspectivas distintas. Não nos interessa aqui investigar ou teorizar sobre os motivos que levaram as desocupações, sobretudo porque todo tipo de ação radicalizada reivindicativa, como ocupações e greves, tende a ter um prazo determinado de existência. Ainda que os estudantes nos deem algumas pistas para interrogar esse processo, isso levaria um tempo e olhares que fogem do escopo da pesquisa. Contudo, interessa-nos os significados e as lembranças que os estudantes

fazem desse processo, sobretudo como dimensões formativas. E aqui, podemos levantar uma primeira indagação sobre o processo de desocupações, mais como pressões do contexto que de causações em si, também presentes no Maio de 1968 francês: trata-se do problema das férias (SARTRE; COHN-BENDIT, 2018, p. 22) e como continuar o movimento após a interrupção do ano escolar e, portanto, da sociabilidade estudantil.

Além das pressões existentes em torno das férias, ainda havia as questões da derrota política, uma vez que as ocupações terminaram não por uma decisão estabelecida a partir de uma vitória conquistada, mas a partir de pressões políticas, judiciais e escassez material, o que gerou uma intensidade de desgastes físicos e psicológicos entre os estudantes, como pertinentemente denunciado por Groppo *et al.* (2019).

Nesse sentido, a dimensão da derrota política e da angústia em lidar com uma ascensão conservadora pós uma ação política de envergadura significativa coloca uma contradição para a memória, bastante visível na pesquisa de Groppo *et al.* (2019), entre o silenciamento e a necessidade de se expressar – contradição também presente em momentos traumáticos em que a memória opera, como a interpretação de Portelli (2006b, p. 128) sobre o massacre de 115 homens italianos promovidos por tropas alemãs em Civitella Val di Chiana, uma cidadezinha da Toscana. Ainda que traumáticas, ou, como no caso das ocupações de escolas, marcadas por uma derrota política, a memória nunca será "um todo sólido", de forma que consiste em um erro concebê-la como "[...] impenetrável ao pensamento, imune à história e à política, inacessível à análise crítica." (PORTELLI, 2006b, p. 129-130).

Ainda que, diferente dos estudantes do sul de Minas Gerais, os ocupantes de Uberlândia tinham essa ânsia de rememorar a grande festa que foi as ocupações, o próprio processo histórico, no contexto de relações de classe hegemônicas, promoveu um silenciamento, agora não privado, mas público sobre as ocupações de escolas. Nesse ínterim, a retomada das relações tradicionais e hierárquicas na escola, como expressão da educação estatal, indicam esse movimento de recomposição hegemônica e da autoridade, deixando, entre os estudantes, uma percepção, assim como uma memória, que, parafraseando o Maio de 1968 francês, tudo mudou, ainda que nada tenha mudado (MORIN, 2018a, p. 33).

4.5 As desocupações e a "manhã da segunda-feira": o sentimento de incompletude

Tomamos emprestado o subtítulo de Paul Willis (1991) que conclui sua obra, apesar da distinção quanto ao uso. O autor utiliza a metáfora da "manhã da segunda-feira" para apresentar uma cobrança de cunho prático do sistema educacional inglês. Aqui, uma aspiração semelhante

seria possível a partir das práticas criadas pelos estudantes e suas expectativas, mas não a partir de nossas concepções teóricas. Entretanto, para além de tal aspiração, tomamos emprestado a metáfora a partir do dilema que ela coloca, enfrentado pelos estudantes secundaristas, sobretudo no retorno às aulas pós-ocupações:

> Por outro lado, os envolvidos com a prática têm o problema da "segunda-feira de manhã". Se não tivermos nada a dizer sobre o que fazer na segunda-feira de manhã tudo se sujeita a uma tautologia purista, estruturalista, imobilizadora, reducionista: nada pode ser feito até que as estruturas básicas da sociedade sejam mudadas, mas as estruturas nos impedem que façamos quaisquer mudanças. (WILLIS, 1991, p. 225).

Além desse sentimento se algo foi mudado ou se tudo retornará ao normal e ao cotidiano da escola estatal e tradicional, os estudantes, em sua unanimidade, mostraram uma profunda tristeza em desocupar e retornar à normalidade[160]. Antes, ainda, do processo de desocupação, encontramos, nas narrativas dos estudantes, um momento bastante significativo que foi a tomada de decisão entre continuar ou não com o movimento. Essa situação é vivida como um drama, uma vez que divide as opiniões, muitas vezes de maneira apaixonada e entusiasmada pelo calor do momento, como indicam as narrativas de Vladimir e Ivan, comentando sobre a decisão de desocupar[161]:

> [Douglas:] E por que já tinha um grupo que queria desocupar? Qual era a avaliação?
> [Vladimir:] Eles tavam avaliando que o movimento já tinha passado do ponto, já tinha alcançado o que queria e tava sendo mais desgastante pra gente do que produtivo, não tava dando mais é... produtividade pro movimento. E, também, eles tavam acreditando que o movimento não ia pra frente, que não dava mais pra levar, que já tinham conseguido o que a gente tinha proposto e que era hora de acabar, né. Até a proporção que tava se tornando. Isso fez com que a gente divergisse, que eram até as pessoas que tavam antes, que ajudaram a encabeçar o movimento, já tavam discordando. [...] Eu achava que tinha que continuar por mais um tempo, até a gente ver que realmente não dava. Pra gente manter firme e forte o movimento, até ver... fazer uma avaliação que era realmente o momento, eu achava que não era o momento, que a gente dava pra continuar e fazer mais alguma coisa naquele instante. Só que, infelizmente,

[160] O retorno de uma suspensão do cotidiano pode não ser as das mais simples, sobretudo quando a reviravolta da experiência pode ter como consequência um profundo trauma, como o caso dos jovens de Gênova que, após um confronto com a política nas manifestações contra a reunião do G8, tiveram que retornar a suas vidas cotidianas. Conforme Portelli (2006a, p. 26): "Voltando para casa, os jovens sobreviventes de Gênova precisaram defrontar-se com dois problemas interrelacionados: gerenciar o trauma da experiência e compartilhá-lo com a família. 'Logo que cheguei, fiquei duas horas no meu quarto' (*Antonella Valentini*): fechar-se no quarto, no espaço próprio, ou procurar segurança no sono são maneiras de isolar-se, para refletir e para preparar-se para o impacto com aqueles que estiveram ausentes de Gênvoa e que sabiam somente através das versões distorcidas da mídia."

[161] Durante a escrita tivemos uma percepção a partir das entrevistas que, se melhor interrogado e investigado, pode trazer apontamentos interessantes. Somente quando estávamos escrevendo sobre os embates entre continuar ou não as ocupações que notamos que todos entrevistados em 2019 eram da opinião que deveriam continuar ocupando, não tendo ninguém que se posicionou a favor da desocupação e do término do movimento.

> com a notícia que a gente recebeu, eu acreditei que era realmente melhor a gente desocupar, mas fiz isso contra minha vontade porque eu queria continuar, eu tinha meio que feito um discurso de continuar na assembleia, mas... infelizmente... (VLADIMIR, 2019, p. 26-27).

> [Ivan:]: Foram várias lavações de roupa suja... pra chegar num consenso final, foi tipo, no penúltimo dia, acho que numa sexta-feira. Eu acho que o último dia foi num sábado, se não me engano. Durante a semana já tava com esse embate... já tava todo mundo orientando: "oh, não vai dar mais, vai ter que desocupar". Porque aí... "não sei o que...", enfim... tinha que desocupar. Foi... eu acho que tava muito meio que dividido assim, por um lado as pessoas queriam desocupar e não queriam. Outras queriam ficar. As que queriam desocupar, queriam desocupar porque já tavam cansadas, óbvio, e também porque entendiam que poderia dar BO, que não valeria a pena dar BO. As outras entendiam que dava BO também, ia dar BO... poderia dar um BO muito sério, assim, mas... tá na chuva... pelo que eu entendi, tá na chuva vamos molhar, entendeu. Mas até que chega na última lavaçãozinha de roupa suja, entra num consenso todo mundo. É um momento, assim, que a galera agradece um ao outro... troca ideia ali, coloca uma música alta, estralando na escola... último dia né, "dedo no cu e gritaria né bebê"... acorda e fala: "oh... gente, foda-se, toca o pau véio... quiser fazer, o que vocês quiserem, faz...
> [Douglas:] [risos]... o que vocês não fizeram até agora...
> [Ivan:]: O que vocês não fizeram até o... o que eles vão fazer? A mesma coisa que eles fizeram um dia pô, brincar de pique esconde de madrugada na escola [risos]. Eu não tinha pique véio, ou... não dá, ou... os meninos... eles subiam no telhado... assim, se pendurava naqueles trens do telhado da escola e ficava lá, eu falei: "meu Deus, uma hora vocês matam alguém de susto"... Usava a escola pra tudo [risos]. Era ótimo, assim... (IVAN, 2019, p. 147).

O processo de desocupações ocorreu de maneira bastante rápida, conforme já indicado na Introdução (p. 39) pelo efeito cascata iniciado após a liminar expedida pelo juiz da Vara da Infância e Juventude. Comparado com o período ascendente, as desocupações aconteceram de maneira bastante acelerada, de forma que, novamente parafraseando o Maio de 1968 francês, a poesia começou a se desmantelar: "[...] O que se desintegra no primeiro refluxo é a originalidade poética, lúdica, sincrética de Maio, sua aspiração infinita e uma outra vida, sua abertura." (MORIN, 2018d, p. 180). Nas entrevistas, é difícil identificar os motivos das desocupações, uma vez que as memórias apresentam visões muitos distintas e destoantes. Entretanto, havia um relato em comum, como indicado no trecho de Ivan, que havia uma decisão, ou uma pressão, coletiva sobre as escolas para desocupar.

Vladimir, nesse sentido, relata uma situação interessante de um professor da escola, e também sindicalista, que ligou avisando que havia uma decisão judicial para desocupar as escolas. Ainda que não encontramos nenhuma evidência sobre essa decisão e que sequer apareceu em outras entrevistas, a pressão existente está presente no relato de Vladimir. Em sua visão, parece que já havia uma vontade em terminar com as ocupações, de forma que essa ligação do professor acabou sendo um catalisador do processo. Em suas palavras:

> [Douglas:] E como que foi a desocupação? Como que foi o porquê desocupar?
> [Vladimir:] Então, a gente tinha feito uma assembleia, eu lembro que a gente tava preocupado muito com isso, eu tava muito cansado, eu fui dormir, um dia e eu acordei meio, assim, tranquilo, parece que eu tinha descansado muito. E tava tendo reunião com os advogados, que a gente tinha trocado, não tinha mais ficado com o Arthur e tinha ficado com o pessoal da [nome do escritório suprimido] e a gente tava conversando o que poderia acontecer, né, da reintegração de posse. Eu fui pra reunião ver o que tava acontecendo, as outras lideranças tavam lá conversando e aí eles falaram: olha, tá tudo tranquilo, mas que pode haver é... o promotor pode pedir e vocês têm que estar preparados. E aí, nisso liga o professor, que ele também era diretor do sindicato, e falou: olha, tô aqui em tal lugar, em tal cidade, com tal juíza e ela vai pedir reintegração de posse, vai passar nas escolas responsabilizando quem tiver lá dentro. É pra vocês desocuparem agora que amanhã cedo ela vai passar, então vocês arrumam tudo, deixa tudo arrumadinho e vai embora. É... eu não entendi naquele momento isso, porque logo depois a gente percebeu que isso era uma fala... um blefe, pra gente desocupar. E a gente desocupou, foi pra assembleia, a gente fez uma assembleia urgente, falou o que tava acontecendo, explicou a situação e eles meio que, não teve discordância, todo mundo acatou. E a gente desocupou no mesmo dia, a gente arrumou, era até algo que... algumas pessoas da ocupação tavam querendo, já tavam querendo desocupar, eles viam que o movimento já não tinha... não dava mais pra levar ele pra frente. Mas eu ainda acreditava que o movimento dava pra continuar e acabou que a gente entrou em acordo e todo mundo desocupou. E assim, foi um negócio muito rápido, parecia que a gente tava fugindo, que a gente teve que arrumar tudo, guardar tudo e... cada um ir pra sua casa [pausa]. E foi triste porque a gente tava... no momento que fechou o cadeado da escola, a gente tava fechando um momento da nossa vida, que não voltava mais. E a partir dali era um outro dia e a gente ia ter aula no outro dia e tudo voltava normal. (VLADIMIR, 2019, p. 25-26).

Além do mais, a E. E. Prof. José Ignácio de Sousa era uma referência política para o conjunto das escolas, uma vez que foi a primeira a ser ocupada. A sua desocupação parece ter desencadeado o efeito cascata de desmantelamento do movimento. Essa percepção também é encontrada no relato abaixo de Paula, que, também, indica outra dimensão importante da desocupação: a recomposição da autoridade. Para a estudante:

> [Douglas:] E como que foi o processo de desocupação?
> [Paula:] Foi um processo, tipo assim, a sua mãe tá ligando pra você e ela fala: "chega, acabou!" Foi assim. Falaram: "chega, acabou". Tipo... em algum momento alguém brochou e aí... nossa, eu falei essa palavra terrível, né [risos]... é porque foi muito ruim, foi muito sem razão, sem nexo, sabe. Mas, tinha muita gente cansada e aí já tava começando a ter um quórum baixo dentro das escolas, já tinha perdido toda aquela efervescência. E aí... a diretora simplesmente falou isso e aí a superintendência também falou isso, né... e como a questão da idade era o primordial ali, é... foi desse jeito, foi tipo a nossa mãe puxando a nossa orelha, assim, pra gente sair da escola... aí foi um dia, a [nome da diretora suprimido] falou assim: vocês têm até as cinco horas da tarde pra tirar as coisas daqui senão a gente vai deixar a polícia entrar. Aí a gente pegou e teve que tirar as coisas. Aí eu lembro que a gente saiu do René e foi pro Museu... ocupar lá... [risos]
> [Douglas:] E geral, com as outras escolas? Teve alguma decisão coletiva de

> desocupar?
> [Paula:] Não, foi assim... teve... durante o processo, nossa escola foi uma das que ficou mais tempo, né. E, durante o processo, teve escola que ocupava... e aí a diretora ia... é... pressionava eles e eles desocuparam e aí reocuparam, e aí acabou... porque não tava bem articulado né. Mas no geral, depois que o Zé Ignácio desocupou, o Zé Ignácio era uma potência, muito grande, porque antes das ocupações eles eram muito engajados, assim... você sempre via as pessoas do Zé Ignácio nas manifestações, sabe. Eles eram referência e... os professores deles também, porque os professores deles eram todos do PT e tudo mais, então... eles tavam sempre articulando os alunos pra estarem lá. E aí, quando o Zé Ignácio deixou de ocupar, porque eu acho que o Zé... o Zé Ignácio tinha cedido à pressão da... da justiça, lá. E aí eles falaram: "não, chega, já não tem mais sentido". E aí eu lembro que essa foi uma das últimas reuniões que a gente teve, assim, entre todo mundo né... e aí depois deles acho que todas as escolas voltaram... assim... em dois ou três dias desocuparam também. A única que não fez isso foi o René, que continuou acho que mais uma semana, e o Museu, que ficou muito mais tempo. (PAULA, 2019, p. 50-51).

E essa rapidez que as escolas desocuparam expressa um pouco esse desmantelamento da poesia que, assim como o Maio de 1968 francês, tinha tomado as escolas em Uberlândia. Em outro momento da entrevista, Paula indica como foi frustrante esse processo de desocupações, gerando um sentimento de vazio, frente a grandeza do movimento que estavam construindo:

> [...] eu fiquei muito frustrada... muito frustrada, de verdade... [...] ah... eu não sei. O movimento foi muito bom e foi muito positivo, sabe, mas ele se desmantelou inteiro e isso foi um vazio muito grande. Na minha vida de militante foi um vazio muito grande, assim, sabe. A gente perdeu o fôlego, né. (PAULA, 2019, p. 37).

Além da desocupação da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa e da pressão que havia para as desocupações, era visível o cansaço dos estudantes que dormiam e geriam a escola há um mês. Ainda, havia todo um desgaste da rede de solidariedade, de forma que as doações, em grande parte responsáveis por garantir materialmente as ocupações, começaram a faltar. A nosso ver, a combinação de todos esses elementos desencadeou de maneira brusca o movimento de desocupações, como também indica a narrativa de Bruna e o diálogo com Ivan:

> [Douglas:] Como que foi processo de desocupação? Tanto assim, por que vocês decidiram, como era... tanto na decisão e como... como se deu mesmo.
> [Bruna:] Tá. Foi mais assim... por... que a gente não tinha como, assim. Foi... é... pelo cansaço, né, venceram a gente pelo cansaço e porque as outras escolas estavam desocupando. A gente não tinha mais essa rede, esse coletivo das escolas da cidade, tava se dissolvendo. E aí, conforme chegaram as cartas em casa, a gente não tinha o primordial, que era estudantes. Então, os estudantes não tavam indo, iam ficando só um pouco, e esse pouco que tava já tava esgotado. Eu lembro que... [...] a Melina e o Augusto, eles ficavam muito esgotados. Eu lembro, assim, que eles ficavam pelos cantos, assim. Porque tava esgotado, de ficar dormindo na escola, lidando com situação política, com

> Estado, com a polícia, com tudo isso, se expondo, porque acabou que... cada escola teve um rosto, ou rostos... mas esses rostos mais expostos. Então foi tendo esse cansaço psicológico da gente, aí o Enem aproximando. Por mais que a gente tivesse dando a nossa resposta na prática, com as oficinas e aulões, também tinha uma certa preocupação. Aí acho que todos esses fatores foi... culminaram no... na decisão final, que foi numa assembleia. Tenho 99% de certeza que teve uma assembleia pra decidir a desocupação. E aí foi nota que a gente lançou, né, que as outras escolas já tinham lançado, uma carta, uma nota e a gente lançou a nossa também. (BRUNA, 2019, p. 114).

> [Douglas:] E como que foi o processo de desocupação?
> [Ivan:]: Triste. A galera ficou triste. Eles queriam ficar lá até o natal. Eu: "meu Deus"... pra eles a Santa Ceia ia ser lá, já tinha imaginado... que ia chamar a comunidade, fazer uma mesona, juntar todas as mesas do refeitório numa mesa só e fazer o natal lá [risos]. Os meninos queriam fazer o natal na escola...
> [Douglas:] [risos] e quase chegou perto né. Foi até o meio de novembro...
> [Ivan:]: Quase chegou perto... quase chegou perto, tava quase chegando dezembro. Entendeu, a ideia era fazer o natal lá [risos], ou desocupar antes do ano novo ou se pá fazer a virada de ano lá também. Mas a virada eles não falaram, mas ideia era... [...] pro natal queria fazer o natal lá. Pra todo mundo chamar a família, tudo na escola...
> [Douglas:] Que loucura cara...
> [Ivan:]: A ideia era essa, juntar tudo, a família de todo mundo lá... os meninos queriam durante o dia também, arrumar um jeito de arrumar muita comida, muita coisa, e fazer o natal lá, era isso que eles queriam assim... e era isso [risos]. Eu adorei a ideia, eu falei: "porra, vamos fazer mesmo... se nós conseguirmos ficar aqui até o natal, o natal vai ser aqui mesmo, nós vamos fazer um rangão... [risos]. Mas foi triste assim, a galera... na hora que realmente caiu a ficha... ou a gente desocupa ou o negócio vai começar a feder né... primeiro que eles não queriam, ninguém ali queria desocupar. Se era pra ser resistência ali, eu tava vendo que tinha pessoas dispostas a isso. Um mês... olha o que é se sentir parte do processo, você estar fazendo parte de verdade, você sentir aquilo de verdade...
> [Douglas:] E tinha um desgaste físico, não só físico, psicológico também...
> [Ivan:]: Psicológico também...
> [Douglas:] A galera tava acabada, era nítido que a galera tava acabada...
> [Ivan:]: Sim... nossa... ou... como não... mas, dispostos.
> [Douglas:] É, então... você bancar né cara...
> [Ivan:]: Entendeu... dispostos a um processo... a transformar, mudar, entendeu. Dispostos, isso é incrível. Acho que em qualquer... é incrível, é incrível... em um mês você vir aquilo ali, é incrível. Mas acho que foi bem... foi triste assim, nos primeiros... eu acho que na... nos últimos dias né, quando tava "vai desocupar", e quando começou a desocupar escolas né, quando algumas escolas já começaram a ser desocupadas com frequência. A gente foi uma das últimas também. A ideia foi fazer o último almoço na escola né. Almoçamos e depois do almoço desocupamos. (IVAN, 2019, p. 145-146).

Uma das perguntas que havia em nosso roteiro era como foi o processo de desocupação e, para nossa surpresa – talvez nem tanto –, a resposta foi unânime: triste. A frustração indicada por Paula pelo desmantelar do movimento aliou-se a uma profunda tristeza em ter que abandonar aquela escola que, ainda que não fosse a ideal, estava ao encontro de seus anseios. Terminar com as ocupações significava acabar com toda a liberdade e responsabilidade criada

no ambiente escolar; seria acabar a nova forma de sociabilidade criada entre os estudantes; seria acabar com a nova forma de ocupar os espaços da escola; seria um retomar da autoridade e de todas as relações hierárquicas intrínsecas à escola estatal. A intensidade de como apareceu esse processo nas entrevistas justifica os longos trechos das narrativas de Clara, Daniela e Juliana, que indicam o quanto esse sentimento de tristeza foi compartilhado pelos estudantes:

> [Douglas:] Como que foi o processo de desocupação?
> [Clara:] Foi triste [risos].
> [Douglas:] Foi a resposta que eu mais ouvi [risos]... essa: "foi triste".
> [Clara:] Sério [risos]. Foi tipo um velório assim, como se tivesse morrido alguém. Porque saiu todo mundo, aí todo mundo chorou, aí... aí fez tipo uma última reunião, todo mundo chorou. Porque não criou só... acho que o sentimento de tá todo mundo ali, por causa de uma coisa em comum, de todo mundo perceber até que ponto você pode invadir o espaço do outro, você tá ali por causa de uma coisa, tá num espaço que é seu, que é sua escola, e que naquele momento se tornou mais seu ainda, porque você dormia lá, você passava o seu dia inteiro lá... a gente saiu com um sentimento de que não tinha conseguido o objetivo, porque passou algumas coisas né... então, isso causou uma tristeza, assim, profunda, porque teve um sentimento de frustração no sentido de: "ah, eu fiz tudo isso e não deu em nada". E também, de tá desvinculando... é... saindo desse vínculo que a gente teve com os alunos, com os professores. (CLARA, 2019, p. 182-183).

> [Douglas:] E como que foi o processo de desocupação?
> [Daniela:] Foi triste, porque tava todo mundo com o sentimento de que fomos derrotados, realmente. E o sentimento de que tudo que a gente fosse fazer não ia adiantar mais. Mas, a galera que tava prestes a sair da escola, de que realmente viu que a gente foi derrotado, nas pautas, mas em outros quesitos não fomos derrotados, pra essa galera que tava mais triste né, por assim dizer, com a desocupação passou isso pro pessoal. Então, hoje eu falei, antes na pergunta anterior, pra você, porque eles me mostraram isso, porque quando se teve a desocupação eu fiquei muito triste, eu falei: "nossa, ocupamos por três meses a escola, lutamos tanto pra no final não ter adiantado nada". Então, esse era o sentimento de grande parte dos estudantes né, mas a gente desocupou a escola sabendo que fomos vitoriosos em alguns quesitos e em outros não, mas que a gente ia carregar aquilo pro resto de nossas vidas. Então, o apego que se teve na escola e o cuidado que se teve da escola nos próximos anos foi muito grande. Então, por exemplo, eu que tava no segundo, a galera do terceiro já tava saindo, mas a galera que tava no segundo que participou, a gente sempre colocava pras galeras da... das turmas do primeiro e do segundo que é... o papel da ocupação do Messias, e como a gente valorizava a escola. Então, quando a gente desocupou, lógico, foi é... desanimador, foi triste é... de entregar a escola nas mãos da diretora novamente e voltar as aulas como eram... Foi uma coisa assim que, de certa forma, a gente já esperava né, porque já foi aprovado na Câmara e provavelmente ia ser aprovado no Senado, então foi um sentimento de tristeza e de perda, mas também foi um sentimento de apego e de vitória né, nas questões que eu tinha falado anteriormente. Então, foi tranquilo, lógico, a desocupação das escolas, mas foi triste. Foi triste.
> [Douglas:] Foi unânime essa resposta: "foi triste". [risos].
> [Daniela:] Foi triste, foi bem triste. Porque, como eu falei, tava bom, tava... toda a euforia, toda a adrenalina que se teve na ocupação e nós, estudantes, tomando conta da nossa escola. Então, quando tiraram isso da gente, acabaram

> com isso, ficamos totalmente desolados, tristes né. Mas, também, foi ótimo pra consciência e pra formação de todo mundo que tava lá. (DANIELA, 2019, p. 209-210).

> [Douglas:] E como que foi esse processo de desocupação das escolas?
> [Juliana:] Foi triste. [risos]. Olha, primeiro teve essa reunião e foi uma discussão intensa. E o que eu percebi, não sei estou doida da cabeça, mas o que eu percebi ali foi que as escolas de periferia queriam continuar e as escolas de centro estavam arregrando, embora o Museu, que é escola de centro, tenha sido a que ficou mais tempo ocupada. Mas nessa reunião a maioria... quem era de escola de periferia não tava querendo desocupar e quem era de centro já tava pensando em marcar o dia de todo mundo desocupar a escola. [...] E o processo de desocupação do Neuza, todo mundo ficou muito triste... é... porque a gente queria resistir, queria continuar. A gente acreditava que daria pra sustentar mais um pouco, só que a gente acabou decidindo voltar as atividades normais da escola porque a gente também tava sofrendo... tava todo mundo muito desgastado... porque é isso, né, a gente tava lutando sozinho né, e... de certa forma, ali naquele núcleo. E tava todo mundo muito cansado e querendo resistir, só que tentando entrar num consenso de: "o que vai ser melhor?", "O que vai ser melhor agora?". E a gente decidiu desocupar mesmo, porque tava todo mundo... e... mas é isso, a ideia de continuar resistindo junto com a ideia de que a gente precisa parar, porque a gente... talvez a gente não consiga do jeito que está por estar muito cansado. Aí a gente combinou o dia, falou com a direção, chegou a falar com a direção. O dia que a gente ia desocupar, os professores entraram em greve, quer dizer, fizeram uma paralização. Então a gente desocupou no dia da paralização dos professores. A gente organizou a escola do jeito tradicional de novo. Colocamos as mesas e as cadeiras. Tiramos o nosso... ai... a gente tinha um painel [risos], a gente fez... um painel não, um mural. A gente fez um mural com arte que nós fizemos, produzimos durante as ocupações e a gente teve que tirar esse mural, e foi um momento muito triste [pausa emocionada]... ah, é isso, é... a escola é... eu até me emociono um pouco, porque a escola podia continuar... foi muito triste a escola ter que voltar a ser o que era, sabe. E pensar que a gente numa próxima segunda-feira a gente ia ter que sentar de novo nas cadeiras do jeito que era, e que a gente não ia ter mais liberdade de produzir arte e colocar na escola, o que eu acho que é algo que... [pausa emocionada]... deveria ser o direito de todo mundo, sabe, fazer sua arte, deixar lá e se expressar. É direito de todo mundo poder se expressar [emocionada] e isso significou... e desocupar a escola significou isso também [pausa] perder um direito de expressão. [pausa emocionada]. Ah, mas enfim, aí a gente pegou nossas coisas, desmontamos nosso dormitório, doamos os alimentos para as escolas que continuaram, que permaneceram – na época ficou o Lourdes de Carvalho, o Museu...[...] O Museu e alguma outra escola... o Polivalente. Foram as três escolas que ficaram. Aí a gente... o Levante foi lá ajudar a gente [risos]. A gente pegou os alimentos que a gente tinha ali pra doar e levou para as outras escolas, e demos esse apoio. A gente ficou... nós, alunos que estavam ocupando o Neuza fomos dar força pras outras escolas. Então a gente dormiu nas outras escolas também enquanto eles resistiam e levamos o que nós tínhamos pra lá. (JULIANA, 2019, p. 73-74).

A narrativa emocionada de Juliana nos dá uma boa dimensão do que significou para os estudantes encerrar as ocupações naquele momento. Esse sentimento de tristeza por terminar algo tão envolvente e diferente em suas experiências pareceu ter sido comum entre eles. Ainda,

aparece, nas narrativas, o momento de desocupação do Museu como bastante significativo e emocionante, uma vez que simbolizou um espaço de resistência do movimento que estava rapidamente declinando.

Como indica o trecho de Juliana, conforme as escolas iam desocupando, havia toda uma preocupação em doar os alimentos e demais materiais da ocupação para as outras que ainda permaneciam, demonstrando, mais uma vez, uma enorme solidariedade entre os estudantes. Ademais, além da solidariedade material, havia ainda uma inconformação daqueles que não concordavam com a desocupação e iam ajudar na resistência das escolas que ainda mantiveram ocupadas, sobretudo o Museu, conforme relata Paula:

> [Douglas:] E você acompanhou o processo de desocupação do Museu?
> [Paula:] No dia, acho que... ah, eu acompanhei, os meninos choraram, gente. Ai, foi muito emocionante... porque tinha até um cachorro dentro do museu cara, nossa... aquela escola foi diferente. Lá, eles foram muito, assim... holístico, sabe... porque eles não deixaram... tipo, a minha escola não deixava a comunidade externa entrar, era só aluno, era restrito ali. Mas o Museu não, o Museu deixou a galera de fora entrar e a galera de fora começou a resistir dentro... e aí, o que rolou foi exatamente isso, né, eles tinham deixado um pessoal entrar de outras escolas e aí a direção não concordava com aquilo, a direção foi muito resistente desde o princípio e aí eles se ampararam nisso pra poder desocupar a escola. Então foi muito triste, porque... eu lembro a Melina gente, chorando, né... todo mundo se abraçando... todo mundo ali tinha virado muito irmão, irmão de ocupação, sabe. Porque todo mundo era estudante secundarista, mas eram de outras escolas e aí, quando teve que desocupar, foi terrível... terrível... mas tava lá... o pessoal do Levante tava lá ajudando, segurando a mão da gente. (PAULA, 2019, p. 51).

A tristeza e a emoção de ter que desocupar soma-se com a angústia e, novamente, a tristeza de retornar para a escola tradicional na segunda-feira de manhã. Esse sentimento foi unânime nas entrevistas, a angústia e a tristeza em se deparar com o que a escola voltou ao normal frente ao que era e, principalmente, ao que poderia se tornar. Nesse processo, parece que escola abandou a poesia que a tinha tomado e retornou aos textos didáticos monótonos e distantes da realidade e dos anseios dos estudantes. O entusiasmo que havia naqueles dias voltou a ser o fardo de ir para a escola estatal cotidianamente, de forma que o uniforme voltou a ter o peso de tal, como sintetiza a narrativa de Daniela. Da mesma forma, esse sentimento parece ter sido compartilhado em outras cidades e estados, como expressa, também, o relato indignado de Ana Júlia Ribeiro ao responder sobre como foi retornar à escola:

> [Douglas:] E como foi entrar na escola na segunda-feira após a ocupação?
> [Daniela:] [risos] A gente olhava assim: "tiraram os cartazes" [risos]. Não se tinha estudantes andando, não se tinha estudantes limpando, o... não se tava tendo aulão, debate, tava todo mundo em fila subindo as escadas pra entrar na sala. E os professores com sua maletinha entrando pra dar aula... foi uma... um

> mês, praticamente, de sentimentos de tristeza, de... que a gente tava desolado naquele momento, que realmente a gente perdeu. Mas, era... não tinha como sair disso né, fato, mas também a gente tinha o sentimento de que a gente conseguiu vitória em alguns quesitos. Mas, foi muito triste entrar na escola na segunda, depois da desocupação, olhar tudo aquilo que tava na abordagem tradicional de novo, tudo monótono, tudo bem metódico, com a diretora lá já mandando pra sala, todo mundo entrar na sala, e dando advertência pra quem tava sem uniforme, e isso, e aquilo... nós, os alunos não tinham é...
> [Douglas:] Voltou à normalidade?
> [Daniela:] É, voltou as normas normais da escola, não tinha liberdade dos alunos mais, foi bem triste, desolador. (DANIELA, 2019, p. 210).

> Desesperador. É desesperador todas às vezes que eu me vejo sentada em uma carteira, olhando para o quadro. Ou todas às vezes que eu não consigo falar sobre aquilo, sem expressar um segundo sobre aquilo que eu aprendi na ocupa. Horrível, você não consegue ver mais aquele espaço do mesmo modo como via ele antes. É triste, porque você vai para aula dos professores e eles não entendem o que aconteceu. Eles continuam com as mesmas aulas, com as mesmas falas, os mesmos métodos. A aula que foi dada hoje é a mesma aula dada por ele há dez anos. Desesperador. É isso que resume como foi voltar para escola. É horrível ver o que ela é realmente, tendo em vista o que ela poderia ser. (COSTA; GROPPO, 2018, p. 40).

Nesse processo, além dos estudantes terem sofrido todos os tipos de abusos e assédios possíveis por diversas formas de autoridade, havia a preocupação do retorno à escola estatal com suas relações de poder e hierárquicas reestabelecidas. Foi comum nas narrativas dos estudantes o medo que tinham de como seria a reação da direção, professores e colegas contrários com o retorno da normalidade escolar. Ainda assim, havia uma imensa satisfação pelo que tinham feito e, ao mesmo tempo, havia uma sensação de tranquilidade e um carinho por toda a transformação que haviam construídos na escola e em si mesmos. O trecho da narrativa de Bruna indica de forma bastante significativa essa tensão entre a repressão e a satisfação pela nova forma de escola que fizeram:

> [Douglas:] E logo, assim, depois das ocupações. Acabou as ocupações e voltou pra aula, como que foi?
> [Bruna:] Ai, ai... foi ruim...
> [Douglas:] Esse sentimento assim de...
> [Bruna:] Foi ruim, porque foi um sentimento de saudade muito grande, tipo agora eu tô acordando e tô indo pra escola normal, né, a escola prisão, a escola do século XIX. Mas ao mesmo tempo não, porque já modificou. A partir do momento que ocupou lá, já não é a mesma coisa, porque a gente chega lá com aquela memória, vê os colegas, já não era a mesma coisa. Mas era triste, porque a gente tava voltando. Até antes de desocupar a gente entrou em cada sala e escreveu no quadro... ah, a gente organizou as cadeiras tudo em círculo e escreveu assim: "não fiquem sentados em fileira, é isso que eles querem de vocês". E deixou isso em todos os quadros. Claro que quando chegou na segunda-feira tava tudo apagado e enfileirado, mas a gente até registrou isso pra guardar. Assim, pra... pro grupo que tava ocupando foi uma maneira de aceitar que tava desocupando, mas ainda deixar uma marca nossa. Por mais

> que fosse uma marca pra quem limpou, vai saber sobre o que que refletiu sobre aquela frase, sobre aquela configuração, né. Pode ter refletido muita coisa e a gente não sabe. É... mas foi esse sentimento e um pouquinho de perseguição. Tinha professor que dava umas indiretas. Mas assim, eu não sofri muito. Acho que por tá no terceiro, por não ter ficado muito na parte política, ter dado, vamos dizer, a cara pra bater, eu não sofri muito isso. Mas a partir do momento que eu percebi era uma indireta eu sofria, só que eu sei que meus colegas que tavam mais assim, expostos, sofreram mais... perseguição inclusive da direção. Que é o que eu fiquei sabendo depois e me deixou muito chateada, de não ter passado de ano porque a direção dificultou, sabe. (BRUNA, 2019, p. 118).

Anteriormente, indicamos, em nota de rodapé (p. 244), o conflito em retornar para a vida cotidiana experimentado pelos jovens que viveram os protestos de Gênova. Em tal situação, aqueles jovens se deparavam com a necessidade de compartilhar o vivido junto com a de encarar seus familiares e amigos que acompanharam os fatos pela visão particularizada da mídia (PORTELLI, 2006a). Aqui, esse conflito se manifesta um pouco diferente, uma vez que tinham que encarar não os familiares, mas os professores, direção, trabalhadores da escola e seus pares estudantes, tanto os que foram a favor, quanto os contrários.

Foi comum nos relatos dos ocupantes a forma diferente como eram vistos após o retorno das ocupações, isso para ambos os lados, apoiadores e contrários. Foi comum, também, os estudantes narrarem que se sentiam vistos como aqueles que causaram todo um mal estar de suspensão das aulas por um mês. Interessante, ainda, que essa sensação era acompanhada de uma tranquilidade por terem feito algo importante e ao encontro de anseios e perspectivas da classe trabalhadora, ainda que não com esses termos. Essa sensação ambígua vai ao encontro da contradição delineada acima frente ao receio de repressão e a sensação de ter cumprido com o dever de estudante ativo politicamente. Nessa direção, expressam os relatos de Carla e Juliana, avaliando tanto o desconforto quanto a satisfação e as transformações vividas:

> [Douglas:] E como que foi voltar pra escola depois da ocupação?
> [Carla:] Então, o pessoal te olhava meio assim né [risos]: "você tava ocupando a escola né". Aí, pra mim foi meio estranho, eu não sei se é só porque, dentro da minha cabeça, que eu achava meio estranho, eu acho que... eu achava que tava todo mundo olhando pra mim, e, realmente, algumas pessoas que ficavam de cochicho, falando mal da gente que tinha ocupado a escola.
> [Douglas:] Mas como que foi olhar pras pessoas que estavam ocupando também, depois na sala de aula?
> [Carla:] Nossa, eu conheci muita gente né, eu falei assim: "nossa, se eu olhasse essa pessoa antes...", né, muitas eu nem... nunca, nossa... não tinha mesmo, e o Neuza Rezende é pequeno, só tinha três blocos né, dois assim e um grandão. Se eu olhasse essa pessoa, não acharia que ela tinha essa força de vontade, esse... esse... aí eu não sei a palavra, essa força, mesmo, de vontade de correr atrás e fazer alguma coisa diferente. Eu acho que se eu tivesse olhando algumas pessoas, não daria nada por elas. Imagino que outras pessoas também olhavam pra mim e falava: "nossa, essa menininha!" [risos].

> [Douglas:] E como que foi voltar pra sala de aula de novo, pras cadeiras enfileiradas?
> [Carla:] Ah, pra mim foi... foi diferente né, já fazia um mês que eu não voltava nas cadeirinhas enfileiradas, mas foi tranquilo, eu tava super de boa, tava com a consciência limpa, porque, na minha cabeça, eu não fiz nada de errado. Então, tava tranquilo. (CARLA, 2020, p. 263-264).

> [Douglas:] E como foi voltar pra escola?
> [Juliana:] Péssimo [risos]. Primeiro porque as outras pessoas olhavam diferente pra gente. Todo mundo, sabe: "aquela é a turma da ocupação". Então a gente voltou sendo amigos, né, a galera que ocupou. E a gente teve uma... eu senti uma rejeição dos outros alunos e até dos professores com relação a nós. E um medo que a escola fosse ocupada novamente [risos] e que a gente fizesse alguma coisa diferente. É... mas foi muito triste, foi... porque é uma mudança de rotina muito muito grande, sabe. A gente faz coisas simples, que é isso que eu falei, ter um lugar pra você colocar a sua arte, é... poder ficar... sentar em roda e são coisas que parecem simples e que deveriam ser coisas do dia a dia, mas que tem um peso muito grande quando você volta ao tradicional. Então pra mim era desconfortável ficar... voltar e sentar numa mesa... numa cadeira de frente pro quadro e ouvir o professor, sabe [pausa]. Foi difícil pra todo mundo, a volta. (JULIANA, 2019, p. 74).

Durante as ocupações havia, a partir de nossas anotações de campo, uma brincadeira em torno do que seria uma possível reintegração de posse. Dizia os estudantes, em tom de humor, que a polícia iria tirá-los da escola para mandar de volta para a mesma. E isso é uma particularidade desse tipo de ocupação, não encontrada em outras formas, como as de terras, de prédios urbanos ou sedes de empresas privadas ou instituições estatais, ações comuns em movimentos sociais contemporâneos. Dessa forma, todos os conflitos existentes durante as ocupações retornavam junto com a normalidade da escola estatal, porém não tanto escancarado quanto era na ocupação, colocando todos os sujeitos envolvidos nos conflitos de volta no mesmo espaço, porém com outras relações de poder.

E nesse retorno, marcado pelo conflito da ambiguidade de sentimentos com o fim da ocupação e com o retorno da normalidade escolar, ainda havia a percepção entre os estudantes de um processo de transformação vivido, tanto enquanto sujeitos, mas, também, no próprio ambiente escolar, ainda que em uma escola estatal reestabelecida. O diálogo com Melina indica bastante essas dimensões, tanto dos conflitos postos quanto das transformações vividas, inclusive pela própria relação entre direção e estudantes:

> [Douglas:] E como que foi?
> [Melina:] Tiveram sentimentos e sentimentos né. Tiveram pessoas que olhavam em volta e falavam: "cara, isso daqui... era nosso né", e tinha outras que falavam: "nossa, que lindo que a gente fez" e tal. Falava: "nossa, que horrível vir pra cá depois de tudo que a gente fez" [risos]. Mas, tiveram vários sentimentos, assim, diferentes. Algumas pessoas olhavam pra gente, tipo, as pessoas que participavam, que tavam todo dia na ocupação, de um jeito

> diferente e tal. Os diretores começaram a respeitar a gente também. Isso foi... foi forte.
> [Douglas:] Em que sentido?
> [Melina:] Dar mais.... isso aconteceu comigo... não sei muito bem com outras pessoas. Mas eu lembro que começara a escutar mais o que a gente falava, respeitar também. Vocês sabem o que vocês fazem.
> [Douglas:] Vocês pensam né...
> [Melina:] "Vocês PENSAM... AHNNNN [entonando com ironia]! Vocês não são só crianças".
> [Douglas:] [?] Acabou no outro dia voltando pra escola... um baque né [risos], meio grande...
> [Melina:] Não, em todas as pessoas lá né... e as pessoas que ameaçavam a gente lá também...
> [Douglas:] É, tá todo mundo...
> [Melina:] Tá todo mundo lá.
> [Douglas:] Isso era o mais engraçado, né, tipo assim, uma ocupação de terras, você ocupou, aí tem que sair. Na escola, você vai sair... pra voltar de novo né.
> [Melina:] Uhum... [risos] Dando de cara com tudo aquilo.
> [Douglas:] [risos] Com tudo aquilo de novo né. (MELINA, 2019, p. 94-95).

A indicação de Melina sugere uma nova forma com que, não só a direção escolar, mas todo o conjunto de profissionais da escola passaram a ver os estudantes, como sujeitos, capazes de compreender as situações em que estão inseridos e agirem sobre elas, inclusive pairando um medo sobre uma nova ocupação, relatado, também por diversos dos estudantes. Todavia, ainda que a escola se reestabeleceu em suas relações de poder, hierárquicas e curriculares, havia uma percepção de que ela tinha mudado, sobretudo nas relações entre os estudantes, como sugerem os relatos de Paula e Clara:

> [Douglas:] Qual foi o significado da ocupação pra você naquele momento? Não só pra você, mas pra vocês estudantes como um todo.
> [Paula:] Ah, eu acho que... a ocupação, ela significou olhar... ter a oportunidade né... tudo é uma questão de oportunidade... ter a oportunidade de olhar pra nossa escola, de entender que a gente tem direito sim, a gente ocupou ela e fez ela funcionar de uma maneira mais agradável, sabe. Então, a gente entendeu que aquilo ali podia ser melhor e a gente se engajou bastante, eu... quando eu terminei as ocupações, eu passei, né, do segundo ano pro terceiro e... eu comecei a olhar diferente, porque o movimento tinha passado então foi bem aquela história de... do vietcong, quando ele não tinha mais a guerra, que ele entrava em depressão, eu falei: e agora, o que que eu vou fazer? Eu engajei muito, estudei muito, muito muito muito muito. E aí eu passei na metade do terceiro ano no vestibular, sabe, porque eu falei: eu quero transformar isso e eu quero que isso continue. E pra nós, eu acho que foi isso, foi esse... essa consciência coletiva, o terceiro ano que continuou no René foi um grande terceiro ano, sabe, a escola ela tava muito mais unida, muito mais dialogando entre si, entre todas as partes, assim. A gente já era muito íntimo antes, no René. Aquela escola ela era surpreendente, eu já tinha estudado antes no Ignácio Paes Leme e no SESI e... nada tinha sido como aquilo. Mas depois da ocupação ficou muito melhor, sabe, então... o processo em si durante aquele período foi muito bom pra fazer com que a gente fosse íntimo entre a gente aluno e entre os professores, pra que depois a nossa relação continuasse, sabe.

> A gente é amigo até hoje, meus melhores amigos são os amigos do René que ocuparam comigo, sabe. Os professores conversam com a gente, eles dão carona pra gente quando vê a gente aqui. Então a gente é muito bem relacionado, a gente continua frequentando a nossa escola depois que saiu de lá, sabe, então foi muito bom. (PAULA, 2019, p. 49-50).

> [Douglas:] E como foi chegar na escola na segunda-feira depois das ocupações?
> [Clara:] Depois das ocupações... ué... meio que voltou ao normal, mas eu acho que... ficou mais... a escola ficou mais harmoniosa, porque a gente conhecia mais pessoas, a gente... ficou uma relação de amizade mais forte ali. E aí, a gente teve mais... aquele grêmio continuou existindo, e aí, a gente tinha vários grupos pra debater algumas coisas... é... questões de machismo, preconceito, que tinha... tava sofrendo dentro das escolas, preconceito com pessoal que tinha... que era deficiente físico... teve um acontecido na escola na época, sobre uma menina que o pessoal meio que chamava ela por um apelido, ela era negra... e ela, até certa medida, não reclamava... só que aí a gente pegou e falou assim: "é um apelido ofensivo". E aí teve reunião desse grêmio por causa disso, falou: "ah, eu acho que não é legal a gente ficar falando, ainda que ela não diz, que não se ofenda, não é legal"... e aí, nesse sentido, teve várias reuniões, assim, da escola mesmo... e de fazer cartaz... inclusive, eu acho que a gente chegou a fazer uma... a gente pediu permissão pra diretora, e fez um grafite na... ali na frente da escola, mas na parte de dentro ali perto, da diretoria. E na quadra, antes da gente sair, meio que a gente assinou os nomes, o pessoal da ocupação, e aí fez grafite com essa pegada de... machismo, racismo, esses negócios.
> [Douglas:] Legal. Teve alguma proposição pra escola, assim, de coisas a fazer? Vocês fizeram? Ou da própria escola pra vocês, alguma mudança?
> [Clara:] Não, a gente tentava mais fazer alguma coisa pelo grêmio, chamar o pessoal pra participar e tudo mais, mas... (CLARA, 2019, p. 183-184).

Entre a percepção das mudanças ocorridas, sobretudo na relação entre os estudantes, havia, ainda o sentimento de mudança e a vontade de continuar aquela escola participativa construída nas ocupações no período de retorno à normalidade, como indicado na narrativa de Clara sobre a tentativa de retomar o grêmio que estava, ainda antes, em construção. Entretanto, esses esforços esbarravam-se na recomposição da autoridade e toda a forma de exclusão dos estudantes na construção da escola que a abordagem tradicional proporciona. Nesse sentido, é significativo o exemplo da horta criada na ocupação da E. E. Neuza Rezende e que, por falta de possibilidades objetivas, não teve continuidade, como relata Carla:

> [comentando sobre quanto era cansativo a rotina da ocupação]
> [Carla:] Sim, e todo dia. A gente ficava lá no final de semana também, a gente ficava de segunda a segunda.
> [Douglas:] Verdade, eu lembro um dia que eu cheguei lá no domingo e vocês tavam lavando a escola.
> [Carla:] Sim. A gente lava escola, a gente fazia comida e a gente arrumava as salas... eu não sei da onde surgia tanta coisa pra fazer, a gente tentava cortar o mato, a gente fez horta.
> [Douglas:] E a horta depois, continuou?
> [Carla:] Não. Não continuou, inclusive eu levei alface pra minha casa, eu acho

> que a Juliana também levou alface pra casa dela, ninguém quis plantar mais, ninguém, tipo assim, apoiou isso, só tava a gente, e a gente... não continuou.
> [Douglas:] E vocês não tentaram continuar depois com a horta?
> [Carla:] A gente tentou, mas ninguém queria, como que a gente ia, tipo assim, durante a aula e ir lá regar? Tipo assim, não tinha apoio da direção da escola, então a gente decidiu deixar e levou as comidas pra gente. (CARLA, 2020, p. 263).

Assim, a contradição entre a recomposição da escola estatal e as transformações vividas nas relações entre as pessoas e o sentimento de transformação construído colocaram a mesma sensação em que Edgar Morin descreve com os desfechos de Maio de 1968 francês, como se tudo tivesse mudado ao mesmo tempo que nada mudou. Para o autor:

> Eis porque esse acontecimento é difícil de ser analisado: é pluridimensional, isto é, escapa a nossas análises unidimensionais [...]. As consequências de Maio de 68 são igualmente difíceis de interpretar. Sou tentado a dizer que nada mudou e que, no entanto, tudo mudou. A partir do momento em que De Gaulle dominou a situação, e após as eleições reconduziram à Assembleia Nacional uma forte maioria conservadora, tudo voltou aos seus lugares.
> Os partidos políticos se recompuseram, o Estado se reencontrou em suas estruturas e, mesmo no domínio econômico, a crise foi superada no período de outono. Insistiram tanto que a economia francesa havia sofrido um golpe fatal, por causa da paralisação de um mês e por causa dos aumentos de salários arrancados pelos sindicatos e, no entanto, nada disso ocorreu. Pelo contrário, a economia saiu purgada do episódio e recomeçou a funcionar em pleno vapor. As coisas se recompuseram por toda a parte e, no entanto, abaixo da superfície social, tudo mudou. (MORIN, 2018a, p. 33).

Nesse sentido, processos revolucionários e efervescências sociais costumam, no geral, gerar mais dúvidas e questionamentos, que certezas e verdades incontestes. Nesses confrontos, ainda que incomuns, abrem-se brechas, rupturas, novas formas de pensar e críticas aos modos de vidas existentes. Dessa forma, tanto em Maio de 1968 francês quanto no Junho de 2013 – e também com as ocupações de escolas – houve "[...] muito mais incertezas do que certezas [...] ou seja, representou o início de um ciclo que certamente não acabou e do qual devemos esperar ainda inúmeras consequências, tanto de médio, quanto de longo prazo." (LOPES, 2020, p. 335). E, assim como Junho de 2013 e o Maio de 1968 francês, esse foi o sentimento do fim das ocupações de escolas, como uma percepção de que tudo voltou ao normal, ainda que totalmente transformado, como expressa a narrativa de Vladimir:

> [Douglas:] E como foi voltar pra escola, o outro dia?
> [Vladimir:] Foi bastante, assim, era como se tivesse voltando pra um local que eu tinha feito muitas coisas que eu nunca tinha feito antes... então, assim, foi olhar com... olhar assim: olha, eu tava aqui, a gente tinha feito assembleia aqui, então foi meio que um outro olhar e ver o que a gente fez, né. Foi meio que passar por um campo de batalhas né, totalmente reconstruído e foi... assim, ao mesmo tempo normal também. Mas a gente continuou com aquele

> espírito de continuar a luta dentro da escola, isso continuou firme até... passar. (VLADIMIR, 2019, p. 28).

Todavia, essa sensação de incompletude, com expressão da contradição entre o retorno da normalidade ainda que transformado pela antítese da escola estatal, também manifestava a contradição entre a derrota política e a vitória vivida. Essa relação contraditória era vista pelos estudantes a partir de um movimento secundarista que conseguiu promover um verdadeiro levante a nível nacional e, no caso local, gerir as escolas por um período de um mês[162]. Nesse sentido, é muito sugestivo a indicação de Bruna, fazendo uma avaliação sobre o movimento a partir de uma perspectiva de uma docente em formação, vendo como o que fizeram intuitivamente possui sólidos embasamentos teóricos, o que, por si só, já conforma uma enorme vitória em termos de formação de consciência política. Para ela:

> [Douglas:] Bacana. E hoje, quase três anos depois, você olhando pra trás, daquele movimento, né, mais fácil de avaliar né, três anos depois. Tanto em termo de dimensão política que ele tomou, quanto de consciência... é... o que representa pra você olhar pra trás e pensar: "nossa, eu participei daquilo"?
> [Bruna:] Então. Eu vou lembrar da disciplina que a gente teve agora no quinto período, que é Psicologia da Educação. Esse quinto período foi, pra todo mundo que teve assim, foi decisivo na licenciatura, porque a gente teve Psicologia da Educação, Estágio I, de observação e... Psicologia, Estágio I... ah, e o PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] né, porque tem parte dos estudantes da minha turma que é do PIBID. Então a gente tava na escola, no Estágio, no PIBID, que é Ensino Médio, e Psicologia da Educação. Aí a gente teve acesso a Vygotsky, a afetividade, coletividade, foi como explodir a sua mente, assim, porque... claro, eu encontrei o Vladimir, encontrei o [nome suprimido], a gente até escreveu, tentou escreve um pouco sobre... pra... não deixar perder. Então a gente já tá refletindo sobre o que significou desde que a gente entrou, se encontrou e se reconheceu desse momento, e criou uma amizade. Mas quando a gente tem relação, é... contato com teorias... é... com a dimensão da educação e a gente tá munido de conceitos pra pensar sobre o que passou, aí é muito mais mágico, porque a gente percebe que a gente fez várias coisas, quase que intuitivamente, mas que tem embasamento, sabe. Então... por isso que eu acho que foi vitorioso, pra mim foi muito vitorioso. (BRUNA, 2019, p. 116).

Assim, a percepção de uma vitória sobre o que construíram e as transformações que viveram, tanto em âmbito das relações escolares, mas sobretudo na formação de consciência, sobressaem perante a derrota política que viveram – que, aliás, não foi do movimento de ocupações, mas do próprio processo histórico em si. Essa percepção vai ao encontro dos

---

[162] Camasmie (2018, p. 95), sugere, a partir de revisão bibliográfica, que as desocupações eram vistas pelos estudantes mais como uma continuidade de luta sob outras formas que um fim a partir de uma derrota. Entretanto, em Uberlândia vislumbramos um processo oposto, visto que as ocupações terminaram a partir de pressões judiciais, políticas e falta de apoio material, aliados às derrotas políticas sobre as reivindicações vindas logo em seguida. Ademais, essa visão de derrota política é percebida e narrada pelos estudantes, ainda que contrapostas pela vitória do que foi construir uma escola de fato pública e autogestionada.

movimentos de contracultura dos anos de 1960 que, conforme Hoffman (2018, p. 238), foram vencedores, pois modificaram os costumes e a mentalidade, e isso não é possível voltar atrás. No mesmo sentido, indica Morin, dizendo que o Maio de 1968 francês favoreceu "[...] um novo espírito do tempo" (MORIN, 2018d, p. 186). Portanto, as ocupações, longe das proporções dos movimentos dos anos 1960, possibilitaram uma transformação das consciências desses sujeitos, o que pode voltar atrás, pois está circunscrita e determinada, na perspectiva de limites e pressões (THOMPSON, 1981; WILLIAMS, 1979), no contexto histórico e nas ações dos sujeitos. Nesse sentido, indica a narrativa Ivan sobre as transformações e ganhos de consciência que foram as ocupações de escolas, cativando uma perspectiva de mudanças:

> [Douglas:] O que você acha que ficou desse movimento?
> [Ivan:]: O que que ficou?! Pra mim, assim, eu acho que foi esperança pra alguma coisa. Pros outros eu não vou saber, mas pra mim é isso. É ver que, em algum momento, um ponto de transformação é capaz, uma mudança é capaz. Você ver que realmente a organização chamada povo, estudante, seja o que for, das massas, enfim... se ela se organizar, ela é capaz de se autogestionar ela mesmo. E... é poderoso, é forte. Pra mim fica isso, fica... dá um "ah" ainda de que alguma coisa pode acontecer... boa, né... porque tá feio o bagulho [risos]. (IVAN, 2019, p. 153).

Dessa forma, como endossa Castoriadis (2018b, p. 242), em movimentos contestatórios, o fracasso ou a derrota nunca é total, pois forjam direitos, liberdades e garantias. Ainda, mesmo que essas não sejam constituídas, "[...] eles deixam traços profundos na mentalidade e na vida efetiva das sociedades: foi, sem dúvidas, o caso da Comuna de Paris de 1871, foi certamente [...] o caso dos movimentos dos anos 1960". Para esses estudantes, a forma de balanço feita em um momento de ascensão conservadora indica, também, a esperança de possibilidades de novas lutas traçadas a partir desse senso político e de coletividade que permanece, como indicam Vladimir e Leonardo:

> Eu acho que... eu acredito ainda, eu tento acreditar na minha cabeça que existe ainda um Vladimir ou outra pessoa que esteja lá no Zé Ignácio, que esteja no Messias, que tenha esse sonho, que tenta mudar e que tenta colocar tudo aquilo que eu coloquei. E a única coisa que me motiva a acreditar que esse movimento ainda tá forte e que ele ainda existe e também eu sei que ele ainda existe nas cabeças e nos corações de cada um que participou, pelas dificuldades que eles tão passando agora ou pelas oportunidades que eles tão aproveitando, eu acredito que ainda... o movimento ainda mora nessas pessoas, mas não acontece de novo, talvez, porque a gente descrençou pelo o que que a gente é capaz de fazer, a gente não entende o que que a gente fez completamente. A gente entendeu a estrutura e a magnitude que foi, mas a gente não entendeu o que que a gente poderia tirar depois, não fez um estudo histórico daquilo, mas eu ainda tento acreditar que em mim mora esse sentimento e que também mora esse sentimento nos outros. (VLADIMIR, 2019, p. 23-24).

> Ah... eu acho que... o que eu vou falar agora vai ser engraçado... mas é porque, às vezes, eu tomo isso por base, sem querer... em *Star Wars*...[...] No episódio 8... eu acho que... é porque é um retrato bacana... [Risos]... é... porque tipo assim, no *Star Wars* 8 ali no final, você pensa que tá todo mundo derrotado porque a rebelião se desfaz, a Primeira Ordem tá com tudo e tem, enfim, milhares de naves. E o que que tem na rebelião? Tem a Leia, tem a Ray e o Luke, *spoiler*, o Luke morreu e não tem mais ninguém. Eles têm um chamado, eles chamam as pessoas de toda galáxia, porque eles tão num momento muito crucial, que eles precisam muito que toda a rebelião, que todo mundo que seja a favor da causa dos rebeldes contra a Primeira Ordem, apareça ali pra que ajudem eles. Ninguém vai, ninguém responde. Então, acabou, basicamente, não tem mais. Só que tem. Se tem uma meia dúzia ali de pessoas, tem alguém, sabe. E essas pessoas... eu acho que o final do filme, ele mostra que... ele mostra um menininho, que é a favor da causa rebelde, só que ele não pode, ele não pode sair dali. Ele vive numa fazenda meio que como escravo, assim. Por isso que ele é a favor da causa rebelde, porque ele sabe que ele é escravizado por causa da Primeira Ordem que tomou ali. Então... e a Primeira Ordem em si, ela já é uma repaginada do Império lá de trás. Então, teve o Império, que era negativo, o Império foi derrotado e veio a Primeira Ordem. Então acho que... e a Primeira Ordem veio com tudo e os rebeldes diminuíram. Então, eu acho que assim, a gente tá derrotado... a Primeira Ordem tá aí, o neofascismo, que é a repetição do Império, que é a repetição do fascismo, da ditadura e tudo mais... tá aí, com tudo, tá pegando fogo, só que eu acho que tem gente, a gente ainda tá aqui. A gente não morreu, sabe. As pessoas estão aí. Tem alunos que... que estão... porra, é uma galera que entrou pra faculdade logo depois disso, muita gente entrou na faculdade depois disso. E tá aí fazendo o seu rolê na faculdade e um dia vai chegar aí com um mestrado, vai chegar com potência, com tudo ali, com todo conhecimento, pra botar suas causas ali. Então, acho que assim, morreu? Morreu. A gente foi derrotado, realmente. Mas eu acho que, se a gente... quando a gente voltar, vai voltar com tudo, acho que tem esperança. Acho que tem gente crescendo, eu acho que... é... tem gente grande surgindo, acho que tem pessoas muito... que podem vir a ser pessoas muito influentes tanto nas artes, quanto na história, quanto... em tudo... vindo com tudo aí, porque as pessoas estão se formando, as pessoas estão agora na faculdade, e quando essas pessoas ganharem...receberem os seus... receberem os seus mestrados pô... aí essa galera vai vir com tudo. (LEONARDO, 2019, p. 240-241).

O mesmo balanço encontra-se no Maio de 1968 francês, uma vez que um movimento que questionava todas as estruturas sociais, além de se desmantelar, assistiu a uma recomposição, a partir do processo eleitoral, do governo de De Gaulle, que pareceu sair ainda mais fortalecido. Entretanto, ainda que com a impressão que nada havia mudado, toda uma geração experimentou uma forma de ação política que abalou os pilares do capitalismo moderno, formando, nas palavras de Sartre, uma politização irreversível. Para o autor:

> Por outro lado, é verdade que na França as coisas não voltarão a ser como antes. Por duas razões. Primeiro, porque a juventude experimentou uma politização irreversível, não somente os universitários, mas também os estudantes secundaristas. As crianças de dez anos sabem agora, pela experiência de maio de seus irmãos e irmãs, porque é indesejável essa ordem

> social. Nesses jovens, há uma marcada tendência a realizar ações violentas, que não se originam simplesmente de um mal humor, mas sim de uma representação clara do que os espera: encerrar-se em uma contradição. Eles sentem, por um lado, que têm poucas perspectivas de alcançar uma posição nesta ordem social; se chocam com uma série de obstáculos que se colocam em sua carreira com o objetivo de somente deixar passar uma pequena *elite*. Por outro lado, sentem, desde um princípio de repugnância ante as posições que poderiam alcançar, uma vez vencidos os obstáculos, porque vêm que nelas serão puros objetos, instrumentos de um aparato, "especializados" para cumprir tarefas precisas. Os jovens compreendem isso rapidamente, por isso pode dizer-se que, hoje, aparece uma inesperada geração de revolucionários de dez anos. [...] Com os jovens trabalhadores, acontece algo muito parecido. Eles não têm, é claro, os mesmos problemas que os estudantes, porém começam a compreender que as elevações de salário que lutaram seus pais – e que lhes proporcionaram importantes vantagens materiais: automóvel, televisão, etc. – não são as únicas chaves para a libertação dos trabalhadores. Agora, eles também exigem: poder sobre seu trabalho e sua vida (SARTRE, 1968, p. 41-42, grifo do autor, tradução nossa[163]).

Assim, os estudantes não atingiram seus gigantescos objetivos de barrar as medidas sociais que parcela da sociedade também estava empenhada. Entretanto, ousaram se levantar e criar novas possibilidades de experiências coletivas e de novas relações educacionais. Nesse sentido, apesar de passar longe de ameaçar as estruturas da sociedade, aproximaram-se de processos revolucionários e levantes de subalternos que almejavam novas possiblidades de existência humana, promovendo suspensões da vida cotidiana, que retornam à normalidade completamente transformadas. Enquanto isso, conforme indica Castoriadis, analisando o Maio de 1968 francês no calor do momento, o desafio posto ainda permanece não em aspirar a novas possibilidades da existência humana, mas de vivê-las permanentemente, para o autor:

> Que a sociedade possa revoltar-se, viver dias e semanas de embriaguez lúcida e de criação intensa, sabe-se desde sempre. O velho Michelet escrevia a propósito da Revolução Francesa: "Naquele dia, tudo era possível [...], o porvir era presente [...] o tempo, suspenso, um clarão de eternidade". Mas se é apenas um clarão, os burocratas reaparecerão logo depois, com suas

[163] Por lo demás es verdad que en Francia las cosas no volverán a ser como antes. Por dos razones. Primero, porque la juventud ha experimentado una politización irreversible; no sólo los universitarios, sino también los estudiantes de bachillerato. Los niños de diez años saben ahora, por la experiencia de mayo de sus hermanos y hermanas, por qué es indeseable este orden social. En estos jóvenes hay una marcada tendencia a realizar acciones violentas; éstas no se originan simplemente en un mal humor, sino en una representación clara de lo que les espera: el encerrarse en una contradicción. Sienten, por un lado, que tienen pocas perspectivas de alcanzar una posición en este orden social; chocan con una serie de obstáculos que se les coloca en su carrera de estudios con el objeto de sólo dejar el paso a una pequeña *élite*. Por otro lado, sienten desde un principio repugnancia ante las posiciones que podrían alcanzar, una vez vencidos los obstáculos, porque ven que en ellas serán puros objetos, instrumentos de un aparato, "especializados" para cumplir tareas precisas. Los jóvenes comprenden esto rápidamente; por eso puede decirse que hoy hace su aparición una inesperada generación de revolucionarios de diez años. […] Con los trabajadores jóvenes sucede algo muy parecido. No tienen, por supuesto, los mismos problemas que los estudiantes, pero comienzan a comprender que las elevaciones de salario por las que lucharon sus padres – y que les han proporcionado importantes ventajas materiales: automóvil, televisión, etc. – no son las únicas claves para la liberación de los trabajadores. También ellos exigen ahora: poder sobre su trabajo y su vida.

> lanternas furta-fogo como únicas fontes de luz. Que a sociedade, ou uma de suas seções, seja capaz, por um instante, de rasgar os véus que a envolvem e saltar para lá de sua sombra, não é ali que reside o problema. Aí ele está tão somente *posto*; é *por isso* que está *posto*. Não se trata de viver uma noite de amor. Trata-se de viver toda uma vida de amor. (CASTORIADIS, 2018a, p. 125, grifo do autor).

Assim, as ocupações foram mais uma noite de amor vivida pela classe trabalhadora a partir de seus filhos, os estudantes, que ousaram momentos de embriaguez social, ainda que lúcidas. Apesar de um processo concluído e, objetivamente derrotado, as ocupações inserem-se, conforme indica Gohn (2018, p. 126), em um ciclo de protestos ainda aberto, de maneira que a formação de consciência obtida nesses movimentos pode retornar de outras formas, e que, pelo caráter aberto e dinâmico do processo histórico, torna-se impossível predizer suas continuidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, observamos que as ocupações em Uberlândia foram frutos de uma estrutura de sentimentos muito específica que possibilitou um protesto radicalizado, sobretudo pela efervescência política que advinha desde 2013 e que se intensificou em 2016. Aliado a isso, havia em curso um forte movimento de ocupações de escolas se espalhando pelo Brasil, o que acabou mobilizando, também, os estudantes em Uberlândia. A ação política promovida pelo próprio ato de ocupar, mas também pela construção da ocupação de forma autogestionada, promoveu uma suspensão das relações cotidianas e uma verdadeira reviravolta na experiência desses sujeitos.

De início, as ocupações eram protagonizadas por estudantes que já tinham certa vivência política – seja pela família ou por participações em organizações, como igrejas, movimentos sociais (Ivan, militante da CMP e Leonardo, do Levante Popular da Juventude), culturais (Laura do Hip-Hop e Melina do teatro), estudantis (Vladimir no grêmio e Bruna na UBES) e partidários (Paula do PDT e Clara do MAIS). Os demais estudantes que iam aderindo às ocupações, iam aprofundando a compreensão das contradições sociais e da educação como um problema estrutural, e não meramente conjuntural, o que gerava um engajamento ainda maior. Tais compreensões formaram o que Willis (1991, p. 151-152) chamou de penetrações, que são sempre parciais devido ao conflito com o processo hegemônico que as desviam e limitam.

Assim, compreendemos que as ocupações estavam inseridas e, ao mesmo tempo, constituíam relações de classe, uma vez que estavam em conflito político direto – pelo posicionamento contrário à PEC 241 (55), à Reforma do Ensino Médio e ao Escola Sem Partido – frente a outros grupos, que expressavam antagonismos de classe, mas, também, frente à autoridade estatal materializada, inclusive, na autoridade escolar. Nesse ínterim, havia essa compreensão dos antagonismos marcados por uma percepção de um *nós* frente a um *eles* (HOGGART, 1973), além de criarem relações com um conjunto de organizações políticas da classe trabalhadora, que compõem o universo do *nós*. Ademais, todo o processo de ocupação foi atravessado pelo confronto direto à autoridade, assim como uma solidariedade ativa coletiva e organizada, expressando relações e valores constituintes da classe trabalhadora.

E. P. Thompson (1998, p. 19) identificou, ao investigar os costumes da plebe dos séculos XVII e XVIII, que havia uma cultura, ao mesmo tempo rebelde e conservadora, complementado por uma consciência não revolucionária da classe operária inglesa que se formou por volta de

1832 (THOMPSON, 2012b, p. 598-601)[164]. De forma semelhante, Willis (1991, p. 13), analisando garotos de uma pequena cidade operária na década de 1970, também encontrou uma consciência resistente, mas não revolucionária, formada a partir de um contexto cultural operário, sobretudo pela vivência familiar e de uma cultura contra-escolar, variante da cultura operária. Destarte, Morin (2018c, p. 105-106) indica que o Maio de 1968 francês estimulou uma dupla consciência, a da exploração no trabalho e do indivíduo privado da sociedade burguesa.

Em nossa pesquisa, encontramos uma consciência formada a partir de uma luta de resistência contra perdas de direitos antes conquistados, o que coloca uma dimensão reivindicativa aos protestos, e, consequentemente à consciência. Por outro lado, havia uma prática prefigurativa e anunciativa, ainda que não sistematizada ou totalmente planejada. Nesse sentido, a formação de consciência dos ocupantes de escolas vai ao encontro de uma relação entre rebeldia resistente e uma aspiração transformadora, ainda que longe de revolucionária, uma vez que não colocava em questão as estruturas sociais como um todo.

A consciência forjada no processo de ocupações emergiu não só a partir da ação direta de ocupar, mas, sobretudo, pela inserção e construção da autogestão, conformando uma consciência de oposição de conflitos e interesses, sobretudo políticos, entre as classes. No mesmo sentido, formou-se uma consciência de que a escola é do Estado, que se expressa pela pedagogia tradicional, ainda que com uma certa compreensão ingênua de negligência daquele com a educação. Assim, ainda que difusa e fragmentada, houve uma penetração no caráter de classe da educação e da escola, escancarando as relações de autoridade e de poder que constituem o ambiente escolar e que passaram a ser confrontadas.

Ainda que não se tratando de uma consciência revolucionária, havia, de certa maneira uma crítica à educação e ao capitalismo com um todo e, ao mesmo tempo, uma prática que almejou uma escola pública, como antítese direta à estatal. Tal construção possibilitou uma participação efetiva e ativa dos estudantes, de forma que se entenderam enquanto sujeitos históricos e, lendo coletivamente o social, passaram ao protesto. Nessa direção, a ação coletiva empreendida, ainda que não tenha rompido com as estruturas sociais e educativas do

[164] "Esses homens encontraram o utilitarismo em suas vidas diárias, e procuraram fazê-lo recuar, não cegamente, mas com inteligência e paixão moral. Lutaram não contra a máquina, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial. Naqueles mesmos anos, a grande crítica romântica ao utilitarismo vinha correndo num curso paralelo, mas totalmente separado. [...] Assim, esses anos às vezes mostram não um desafio revolucionário, mas um movimento de resistência, onde tanto os românticos como os artesãos radicais se opunham à enunciação do Homem Aquisitivo. No fracasso em se chegar a um ponto de junção entre as duas tradições, algo se perdeu. O quanto foi, não podemos saber com certeza, pois estamos entre os perdedores." (THOMPSON, 2012b, p. 600-601).

capitalismo, mostrou que novas formas pedagógicas e toda uma sociabilidade escolar podem ser construídas, voltadas para a formação humana[165].

Por conseguinte, toda ação humana, incluindo a política, produz conhecimentos e aprendizados. Nesse sentido, com as ocupações de escolas, os estudantes aprenderam a fazer política e a compreender melhor as disputas e conflitos colocados na sociedade. Dessa forma, o protesto radicalizado desnudou um conjunto de relações de classe, envolvendo atores como a mídia, o Estado, a própria escola e um conjunto de organizações sociais, envolvidos e articulados em torno de interesses e expectativas de classe. Nesse ínterim, ao serem alvo de um processo de judicialização da política, passaram a compreender o direito e o próprio Estado não mais como neutros ou imparciais, o que extrapola para as mídias e os próprios professores e diretores.

Nesse decurso, criaram uma nova sociabilidade escolar, em que, coletiva e democraticamente, determinavam como seria a organização da escola e todo o conteúdo pedagógico, algo impensável na normalidade da escola estatal. Criar, portanto, uma coletividade, implicou em conviver com experiências e visões de mundos distintas, o que possibilitou um aprendizado de respeito e altruísmo entre as diferenças que tiveram que conviver. E dessa forma, passaram a ter outra visão da escola, passando a identificá-la como um lugar de aconchego, sociabilidade, aprendizagens, liberdade e, também, responsabilidade. Assim, a radicalidade da ação política, aliado a uma escola pública e coletivamente autogestionada, proporcionou uma alegria e um profundo entusiasmo entre esses sujeitos, que naqueles dias, parecia que o tempo havia sido suspenso.

Todo esse movimento proporcionou à escola e aos estudantes um processo articulado entre educação não-formal e formal, em que o primeiro passou a "[...] cruzar, atuar e potencializar" o segundo, entretanto "[...] não como mera complementação mas como diretriz estruturante." (GOHN, 2014, p. 42). E nessa construção de unidade entre educação não-formal e formal, os ocupantes vivenciaram uma escola pública que, novamente parafraseando a Comuna de Paris (MARX, 2011c, p. 139), foi uma escola social, pois foi governada pelos próprios estudantes a partir de suas necessidades e expectativas.

Todavia, não concebemos que os estudantes não tinham uma consciência de classe anteriormente às ocupações. Por outro lado, o nosso argumento é que o protesto radicalizado, aliado à construção da autogestão de maneira coletiva e democrática, forjaram uma nova forma

[165] Na mesma perspectiva, discorre Lefort (2018a, p. 62), sobre o Maio de 1968 francês: "É verdade que a greve geral e a ocupação das fábricas não subverteram (*bouleversé*) a estrutura da sociedade. Não dizemos isso. Mas que elas tenham sido possíveis demonstra a fragilidade do modelo que alguns julgavam invulnerável.".

de consciência de classe, marcada, além da dimensão de necessidades e interesses em oposição, pelas penetrações das normas surdas sociais e escolares e pela construção de secundaristas politicamente ativos. Ainda, não se trata de uma consciência teórica e unitária do processo, visto a dimensão sempre atrasada da teoria em relação à prática, uma vez que esta é sempre fundamento para aquela (VÁZQUEZ, 2007).

Por outro lado, e ao mesmo tempo, todo o entusiasmo gerado pela ação política empreendida conflitou-se com uma derrota política marcada por um avanço conservador, que limitou as possibilidades de protestos radicalizados, como foram as ocupações. Esse conflito gerou uma memória contraditória, frente ao sentimento ambíguo de grandeza do movimento criado em relação a uma derrota política – que não é dos indivíduos ou do movimento de ocupações, mas da classe no processo histórico como um todo – e, também, de um sentimento de transformação frente a um avanço conservador que limitou as possibilidades de ação.

Portanto, o processo de formação de consciência e memória dos estudantes extrapola a condição de proletária, no interior da relação capital-trabalho, de interesses e necessidades, sobretudo em torno do salário. É uma consciência de antagonismo que se complementa e se amplia a partir de direitos sociais, já conquistados pela classe trabalhadora – garantir condições de trabalho dignas e com possibilidade de ascensão social; uma educação condizente com os anseios pessoais e profissionais; saúde gratuita e de qualidade, entre outras. São mediações que escancaram, também como uma formação de consciência, promessas não realizadas de um capitalismo dependente. Para além disso, há, ainda, a perspectiva de retrocessos de direitos sociais conquistados e políticas públicas, sobretudo, educacionais, vividas por uma geração e posto em xeque pelo avanço conservador – entre elas, podemos citar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Assim, realizar as entrevistas em dois momentos – no calor do protesto em 2016 e, posteriormente, frente a um avanço conservador em 2019 – possibilitou um movimento de idas e vindas, talvez como uma originalidade da tese, permitindo demonstrar que a formação da consciência estava presente, não apenas a partir de uma rememorização frente a uma vivência universitária, mas no próprio processo de ocupação e construção da autogestão escolar. Nesse sentido, pudemos promover um diálogo entre as percepções que emergiam frente a relações entre necessidades e expectativas, em 2016, com um outro contexto diferente, dessa vez marcado por uma elaboração do passado, embora articulado com o presente e, novamente, com expectativas futuras, uma vez que as reivindicações derrotadas continuam colocadas na disputa

social.

Em nossa pesquisa, a experiência se demonstrou uma fértil categoria para a apreensão da formação de consciência e memória dos estudantes, uma vez que consiste em um termo médio e dialógico entre ser social e consciência social (THOMPSON, 1981, p. 112). Dessa forma, essa dimensão teórica e metodológica possibilitou compreender a unidade entre as dimensões objetivas – formadas a partir das determinações sociais históricas e, também, da ação das classes e dos sujeitos – e subjetivas – representações, valores éticos e morais, aprendizados e formas de conceber o mundo.

Na mesma perspectiva, a história oral demonstrou uma poderosa ferramenta para, de maneira mediada, apreender as experiências dos sujeitos. Ademais, a nossa relação com o objeto de estudo enquanto observador participante proporcionou, no trato com a história oral, o estabelecimento de profundos diálogos que talvez não seriam atingidos por um observador externo. Nesse sentido, o fato de participarmos ativamente do processo de ocupações, ainda que enquanto coadjuvantes, possibilitou alcançar diálogos difíceis de serem atingidos, como a relação com partidos políticos e o profundo sentimento de tristeza com as desocupações e o retorno à normalidade escolar. Talvez essa foi uma das maiores contribuições de nossa pesquisa.

Da mesma forma, ainda que de maneira mais modesta, vislumbramos nossa contribuição a partir do teste de uma teoria e concepção de mundo, sobretudo a partir da generalização que a consciência de classe se forja a partir de uma luta política, antecedida por uma luta de classes. Entretanto, nossa contribuição está longe de esgotar as possibilidades de investigação em torno das ocupações de escolas e, sequer, do nosso próprio material, mesmo que sobre a mesma temática. Em nosso caso, o caráter provisório, limitado, incompleto e seletivo de todo conhecimento histórico (THOMPSON, 1981, p. 49) é aprofundado pelos limites e prazos de um curso de doutorado, deixando muitas lacunas no processo de pesquisa, entre elas o trabalho com um grande conjunto de fontes recolhidas e produzidas por meio das entrevistas de história oral.

Ademais, nosso problema de pesquisa possibilita uma extrapolação, inviável nesse curto período de quatro anos, para um diverso conjunto de temas que atravessam o cotidiano escolar, possíveis de problematização a partir da perspectiva de ocupações de escolas. Entre eles, podemos destacar uma nova forma de vislumbrar a gestão democrática da escola, a partir da inserção direta dos estudantes nas tomadas de decisões, o que nos parece ser pouco tratado na bibliografia sobre o tema. Ainda, é possível aprofundar nas dimensões curriculares criticadas e pelas propostas pelos estudantes nesse período. Além do mais, toda nossa pesquisa ainda pode ser posta em diálogo, sob o mesmo recorte do problema de formação e memória, com outras

concepções na tradição marxista, podendo indicar outros caminhos a serem percorridos, uma vez que nos posicionamos em uma perspectiva aberta dentro do materialismo histórico (THOMPSON, 1981, p. 186)[166].

Por fim, vemos o movimento de ocupações de escolas como um rico processo construído pelos estudantes e que merece ser melhor visitado. Nesse ínterim, os ocupantes conseguiram extrapolar uma luta meramente reivindicativa e defensiva, ousando um conflito propositivo em diversas perspectivas da vida social. No dia a dia das ocupações, conseguiam trazer para a escola e para a luta política que empreendiam questões que atravessavam a vida cultural, em diálogo com vários aspectos dos seus modos de vidas, e também pedagógica, propondo uma nova forma de ser da escola.

Ainda que foram derrotados em suas aspirações, o movimento marcou profundamente a consciência e a percepção de mundo e de educação daqueles estudantes. Ainda que frustrados pela impossibilidade de viverem novamente aqueles dias, essa consciência formada no processo pode retornar em outros contextos, pois não serão mais estudantes secundaristas, e em outras formas de protestos e manifestações. Todavia, essa consciência retorna, também, em outras perspectivas, como na vida profissional e privada, uma vez que as pessoas não vivem a vida toda protestando (THOMPSON, 2012c, p. 261).

Não afirmamos, com isso, que essas pessoas que viveram e protagonizaram esses dias necessariamente se tornarão críticos das relações sociais e engajados em suas transformações. Entretanto, é uma experiência que, pela reviravolta que promoveu, deixará marcas impossíveis de serem apagadas. Nesse sentido, tivemos o relato de Carla (2020, p. 248)[167], que nunca mais participou de nenhum tipo de movimento político, fechando-se nos estudos e sentindo-se, inclusive, envergonhada em nos relatar isso na entrevista. Entretanto, a consciência dos antagonismos, de necessidades, interesses e expectativas permanece, de forma que, ainda que

---

[166] "É nisto que está a diferença entre marxismo e tradição marxista. É possível ter uma prática marxista mas considerar os marxismos como obscurantismos – o que manifestamente eles se tornaram, numa dezena de formas. Isso nada tem a ver com a admiração que se possa ter por Marx e sua obra. Pelo contrário, admirar essa obra é colocar-se como aprendiz dela, empregar seus termos, aprender a trabalhar num diálogo do mesmo tipo. Mas a emulação não se deve basear numa reverência servil, e nem mesmo (como Althusser) numa pretensa reverência pelo que Marx pretendia dizer mas, inexplicavelmente, esqueceu-se de dizer. Deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento. Isso também implica um respeito pela continuidade da cultura intelectual, que não deve ser vista como cindida em duas metades, entre o A.C. e o A.D. da 'cesura epistemológica' de Marx, e na qual todas as outras mentes e conhecimentos devem ser medidos pelo padrão da Ciência Marxista (THOMPSON, 1981, p. 186).

[167] Ao ser questionada se chegou a participar de algum movimento político após as ocupações, respondeu Carla (2020, p. 248): "Ah, não sei. Porque depois eu foquei tanto no estudo, Douglas, que eu nunca mais faço mais nada. Eu nem sei muito do que tá acontecendo no Brasil, porque eu tô tão focada, tô tão na minha janelinha, que tipo assim, tô até com vergonha de falar isso, eu tô muito na minha janela. Então, eu parei assim de... sei lá, de ver jornal, e tudo, essas coisas assim, com tanta frequência quanto fazia em 2016. Eu acho que eu tinha mais tempo livre, então eu procurava saber mais. Eu tô ficando velha e desleixada.".

não retorne como ação, perturba como inquietação e problematização da contraditoriedade das relações sociais existentes.

Portanto, concordando com os estudantes, vemos as ocupações de escolas como uma gigantesca vitória desses sujeitos, pelo simples fato de terem sido experimentadas. Por mais que a escola foi reestabelecida em suas relações hegemônicas, o processo marcou profundamente uma geração que vivenciou as ocupações, promovendo, nas palavras de Sartre (1968, p. 41), uma politização irreversível. O fato de os secundaristas se levantarem, tomarem as escolas e, sem uma experiência e preparação anterior e nem embasamentos teóricos, as gerirem por um mês, com todas as suas contradições geradas, é um profundo processo educativo e deve ser visto como uma conquista desses estudantes.

E nesse processo, ao confrontarem o Estado, tirando a educação de sua direção e trazendo-a para os próprios estudantes, promoveram uma experiência que, da mesma forma que a Comuna de Paris, teve sua grande medida na sua própria existência (MARX, 2011c, p. 64). E nessa construção, de reviravolta da experiência e suspensão das relações cotidianas, ainda que assumissem contornos de conservação de direitos sociais, tiveram, a partir da construção prefigurativa de uma escola pública, coletiva e democrática, a virtude de retirar do futuro, e não do passado, a poesia necessária para uma educação para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Roberto de; MORAIS, Sérgio Paulo. Entrevistando Alessandro Portelli. Globalização: memórias e resistências. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 25, n. 46, p. 13-27, jan./jun. 2012.

ALONSO, Angela; MISCHE, Ann. Changing Repertoires and Partisan Ambivalence in the New Brazilian Protests. Bulletin of Latin American Research, [*s. l.*], v. 36, p. 144-159, Mar. 2016. https://doi.org/10.1111/blar.12470

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. *In:* LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 53-61.

ARCARY, Valerio. Maio de 68: a última onda revolucionária que atingiu o centro do capitalismo. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.* Maringá, v. 30, n. 2, p. 203-209, 2008. https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v30i2.3205

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Geramond, 2009.

BOITO JR., Armando. Cena política e interesse de classe na sociedade capitalista [Comentário em comemoração ao sesquicentenário da publicação de O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte]. *Crítica Marxista*, São Paulo, Boitempo, v. 1, n. 15, p. 127-139, 2002.

BORGES, Scarlett Giovana. *A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir.* São Leopoldo, 2018, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018.

BOSI, Antonio de Padua. Trabalho e imigração: os haitianos empregados nos frigoríficos do Oeste do Paraná. *Revista de História Regional*. Ponta Grosa, PR, v. 24, n. 2, p. 228-251, 2019. https://doi.org/10.5212/Rev.Hist.Reg.v.24i2.0001

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete; DAROS, Diana; ALMEIDA, Cleide de Fátima Luncks de; CERIOLLI, Paulo Ricardo; SOTTILLI, Tiago Andrea; PERGHER, Eduardo Gottems; STEDILE, Miguel Enrique; KOLLING, Edgar Jorge; MONTEIRO JUNIOR, Zelmear Berg Carneiro; MORAES, Ivori Agostinho de. *Escola em movimento:* Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CAMASMIE, Mariana Junqueira. *O Movimento de Ocupações das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil.* Rio de Janeiro, 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2018.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de. Lutas*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CAPRILES, René. *Makarenko*: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARCANHOLO, Reinaldo (org.). *Capital*: essência e aparência. São Paulo: Expressão Popular, 2011. v. 1.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. *In:* NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano*: conhecimento e crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-64.

CASTORIADIS, Cornelius e COHN-BENDIT, Daniel. *Da Ecologia à Autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CASTORIADIS, Cornelius. A revolução antecipada. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018a. p. 113-169.

CASTORIADIS, Cornelius. Os Movimentos dos Anos Sessenta. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018b. p. 230-244.

CASTRO, Lucia Rabello de; TAVARES, Renata. Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 237-291, abr. 2020. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046237291

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COGGIOLA, Osvaldo. Lenin, Trotsky e o bolchevismo. *In:* COGGIOLA, Osvaldo (org.). *A revolução de outubro sob o olhar da história.* São Paulo: Scritta, 1997.

COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (orgs.). *Maio de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018. (Encontros).

COMISSÃO DA VERDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA. *Relatório II*: a face civil da ditadura: o protagonismo das elites e sua dominação socioeconômica. Uberlândia: EDUFU/Comissão Nacional da Verdade, 2017.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPO, Luís Antonio. Abertura: entrevista com Ana Júlia Ribeiro. *In:* COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPO, Luís Antonio. *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-41.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *O Leitor de Gramsci:* escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. Catarse. *In:* LIGUORI, Guido; VOZA Pasquale (orgs.). *Dicionário gramsciano:* 1926-1937. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 93-95.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022

DE SORDI, Denise Nunes; MORAIS, Sérgio Paulo. "Os estudantes ainda estão famintos!": ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religacion. Revista de Ciências Sociales y Humanidades*. Quito, n. 2, p. 25-43, Jun. 2016.

DE SORDI, Denise Nunes; MORAIS, Sérgio Paulo; FÁVERO, Douglas Gonsalves. "A gente quer pagar o que é nosso?": agência e economia moral na trajetória de trabalhadores em ocupações urbanas. *In:* BOSI, Antonio de Pádua; SOUZA, Aparecida Darc de; MORAIS, Sérgio Paulo. *E. P. Thompson*: história, educação e presença. São Paulo: Edições Verona, 2018. p. 205 – 233. Ebook.

DE SORDI, Denise; FÁVERO, Douglas Gonsalves; MORAIS, Sérgio Paulo. "A escola deveria ser afago pra gente": ocupar e tornar a escola pública. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 58, p. 290-307, jul. 2020. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p290-307

DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do popular:* movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ANPOCS, 1995.

DONOSO, Sophia. *La reconstrucción de la acción colectiva en el chile post-transición*: el caso del movimento estudantil. Buenos Aires: Clacso, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf . Acesso em: 20 fev. 2018.

DUTSCHKE, Rudi. "Pedras são impotentes". *In:* COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (orgs.). *Maio de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018. (Encontros). p. 74-89.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã. [1888]. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Volume 3. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, [*s.d.*]. p. 169-207.

ENGELS, Friedrich. Carta de Engels a Starkenburg: 25 de janeiro de 1984. [1894]. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Volume 3. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, [*s.d.*]. p. 298-300.

ENGELS, Friedrich. Prefácio. *In:* MARX, Karl. *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*. São Paulo: Boitempo, 2012a. p. 9-32.

FAGARÁZ, Luiz Fellippe de Assunção. Das Ligas Camponesas ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. *In:* COMISSÃO DA VERDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO E

ALTO PARANAÍBA. *Relatório I*: caso Ismene Mendes: o legado classista, machista e fascista da ditadura civil-militar. Uberlândia: EDUFU/Comissão Nacional da Verdade, 2016.

FÁVERO, Douglas Gonsalves. *A experiência juvenil no processo de luta pela moradia em Uberlândia – MG (2012-2015).* Uberlândia, 2017, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

FÁVERO, Douglas Gonsalves. DE SORDI, Denise Nunes. MORAIS, Sérgio Paulo. A dimensão educativa do movimento de ocupações – o legado da pedagogia russa presente nas escolas em Uberlândia (MG). *In:* LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes. *Trabalho e educação*: teoria e resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 187-207.

FÁVERO, Douglas Gonsalves. MORAIS, Sérgio Paulo. Angústia e entusiasmo, derrota e vitória na memória das ocupações de escolas públicas (Uberlândia – MG, 2016-2019). *In:* DE SORDI, Denise; FÁVERO, Douglas Gonsalves (orgs.). *Experiências e processos sociais*: trabalho e educação. São Paulo: Verona, 2021. Ebook. p. 496-545.

FLACH, Simone de Fátima; BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito. Contribuições para o debate sobre as práticas educativas nas ocupações de escolas públicas. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, RJ, n. 10, p. 195-218, jan./jun. 2019. https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.514

FREEMAN, Jo. The tyranny of structurelessness. Berkeley Journal of Sociology, v. 17, p. 151-164, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reflexões sobre luta de classes no interior da escola pública. *In:* ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 95-109.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio. *In:* PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). *A escola-comuna.* São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis.* São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Maio de 1968 na França e a teoria social contemporânea. *32º Encontro Anual da Anpocs.* GT Teoria Social, "Para onde vai a teoria social contemporânea". Caxambú, MG, out. 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto, PT, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. *Caderno CRH*, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, jan./abr. 2018. https://doi.org/10.1590/s0103-49792018000100008

GRAMSCI 44. Direção de Emiliano Barbucci. Itália: Ram Film, 2016. (67 min.).

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e cultura. *In:* GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 56-61. v. 1. 1910-1920. Edição de Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 1. 1926-1930.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere.* 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3. Maquiavel. Notas Sobre o Estado e a Política.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere.* 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo.

GROPPO, Luís Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In:* COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPO, Luís Antonio. *O movimento de ocupações estudantis no Brasil.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 85-118.

GROPPO, Luís Antonio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia Furtado; BENETTI, Andréa Marques. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 141-164, jan./mar. 2017. https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616

GROPPO, Luís Antonio; ROSSATO, Mayara Hellen Lemes; COSTA, Myra Cristina da Silva. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no Seminário Memorial das Ocupações Estudantis. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 59-68, jan./abr. 2019. https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i1.0008

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória popular: teoria, política, método. *In:* FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004. p. 282-295.

HOBSBAWM, Eric. *Mundos do trabalho*: novos estudos sobre a História Operária. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOFFMAN, Abbie. "Eu sei que vencemos". *In:* COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (orgs.). *Maio de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018. (Encontros). p. 222-247.

HOGGART, Richard. "Nós" e "eles". *In:* HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura*: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimento. Lisboa, PT: Editorial Presença, 1973. p. 87-122.

IASI, Mauro Luis. *Ensaios sobre consciência e emancipação.* São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota técnica. Indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas. *Inep*. Nível Socioeconômico. [*s. l.*], 21 out. 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

INEP. Nota técnica. Indicador de nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (Inse). *Inep*. Nível Socioeconômico. [*s. l.*], 21 out. 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

INEP. Escolas – 2015. *Inep*. Nível Socioeconômico. [*s. l.*], 21 out. 2020c. Base de dados. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico. Acesso em: 02 maio 2021.

KHOURY, Yara Aun. Do mundo do trabalho ao mundo dos trabalhadores. *In:* PORTELLI, Alessandro *et al.* (org.). *Mundo dos trabalhadores, lutas e projetos*: temas e perspectivas de investigação na historiografia contemporânea. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009, p. 123-140.

KHOURY, Yara Aun; ALMEIDA, Paulo Roberto de. História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 50, p. 197-226, jan./jun. 2014.

LEFORT, Claude. A desordem nova. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018a. p. 57-85.

LEFORT, Claude. Releitura. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018b. p. 245-257.

LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

LENIN, Vladimir Ilitch. Libertad de crítica y unidad de acción. *In:* LENIN, Vladimir Ilitch. *Obras completas.* Madrid, ES: Akal Editor, 1976. Tomo X: noviembre de 1905 – junio de 1906. p. 441-443.

LENIN, Vladimir Ilitch. Enseñanzas de la Comuna. *In:* LENIN, Vladimir Ilitch. *Obras completas.* Madrid, ES: Akal Editor, 1977. Tomo XIII: junio de 1907 – abril de 1908. p. 481-484.

LENIN, Vladimir Ilitch. Carta a um camarada. *In:* BOGO, Ademar (org.). *Teoria da organização política*: escritos de Engels, Marx, Lenin, Rosa, Mao. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 137-158.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer?* Problemas candentes do nosso movimento. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.* Campinas, SP, 2010. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei (coord.). *Marx e Engels:* textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LOPES, Edmar Aparecido de Barra e. Um mês que não terminou: uma análise qualitativa, com base na história oral, do Movimento Passe Livre (MPL) nas jornadas de junho de 2013, em São Paulo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 303-347, fev. 2020. https://doi.org/10.36517/rcs.50.3.d10

LOPES, José Sérgio Leite. Uma teatralização tradicional da dominação industrial. *In:* ARAÚJO, Angela Maria Carneiro (org.). *Trabalho, cultura e cidadania:* um balanço da história social brasileira. São Paulo: Scritta, 1997. p. 177-199.

LOPES, José Sérgio Leite. Memória e transformação social: trabalhadores de cidades industriais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 583-606, Dec. 2011. https://doi.org/10.1590/S0104-93132011000300004

LÖWY, Michael. Prefácio. *In:* NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano*: conhecimento e crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 9-12.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:* marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. https://doi.org/10.29388/978-85-92592-57-8

LUKÁCS, György. O trabalho. *In:* LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. v. 2. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 41-158.

MAKARENKO, Anton Semionovich. Metodologia para a organização do processo educativo. 1936. *In:* LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra*: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 281-328.

MAKARENKO, Anton Semionovich. *Poema pedagógico.* São Paulo: Editora 34, 2005.

MANDEL, Ernest. *Teoria marxista do Estado*. Lisboa, PT: Edições Antidoto, 1977.

MARTINS, Suely Aparecida. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 20, n. 43, p. 143-167, jan./abr. 2018. https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.4002

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. *In:* MARX, Karl; Engels, Friedrich. *Obras escolhidas*. Volume 2. Lisboa: Editorial

Avante!, 1982. não paginado [documento online]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/escolhidas/. Acesso em: 31 ago. 2021.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*: São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. *Grundrisse:* manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

MARX, Karl. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011c.

MARX, Karl. *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*. São Paulo: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha.* São Paulo: Boitempo, 2012b.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.* 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*: Resposta à Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo, Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. *O Capital.* Crítica da Economia Política. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017b. Livro 1. O Processo de Produção do Capital.

MARX, Karl. *O Capital.* Crítica da Economia Política. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017c. Livro 3. O Processo Global de Produção Capitalista.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *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 (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDAETS, Chantal; MÉZIÉ, Nadège; CARAVALHO, Isabel Cristina de Moura. "Todo desconstruidinho": jovens líderes do movimento estudantil ocupa tudo RS. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 27, n. 3, p. 182-201, set./dez. 2019. https://doi.org/10.17058/rea.v27i3.13592

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Consciência de classe necessária e consciência de classe contingente. *In:* MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social*: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Lista de escolas*. 2020. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/lista-de-escolas. Acesso em: 18 jan. 2020.

MORAIS, Sérgio Paulo. Autonomia e experiências sociais: ocupações de escolas públicas na cidade de Uberlândia/MG (2016). *Projeto História*, São Paulo, n. 63, p. 174-204, set./dez. 2018. https://doi.org/10.23925/2176-2767.2018v63p175-204

MORAIS, Sérgio Paulo; DE SORDI, Denise Nunes; FÁVERO, Douglas Gonsalves. Ocupação e contra ocupação de escolas públicas: o caráter político-educativo da mobilização coletiva. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 17, n. 33, p. 138-161, maio/ago. 2019a. https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29372

MORAIS, Sérgio Paulo; DE SORDI, Denise Nunes; FÁVERO, Douglas Gonsalves. Escola estatal versus escola pública: educação, experiências e produção de conhecimento na perspectiva de ocupações de escolas. (Uberlândia – MG, 2016). *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 90-112, dez. 2019b. https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.445

MORIN, Edgar. O jogo em que tudo mudou. *In:* COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (orgs.). *Maio de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018a. (Encontros). p. 28-35.

MORIN, Edgar. A comuna estudantil. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018b. p. 32-56.

MORIN, Edgar. Uma revolução sem rosto. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018c. p. 86-112.

MORIN, Edgar. Ma(io)s. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018d. p. 176-215.

MORIN, Edgar. Maio de 68: complexidade e ambiguidade. *In:* LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar. *Maio de 68:* a brecha. São Paulo: Autonomia Literária, 2018e. p. 216-229.

MOYSÉS, Adriana. 22 de Março: contagem regressiva para os 50 anos do movimento de Maio de 68. *RFI*. Paris, 22 março 2018. Disponível em: https://www.rfi.fr/br/franca/20180320-22-de-marco-contagem-regressiva-para-os-50-anos-do-movimento-de-maio-de-68. Acesso em: 25 fev. 2021.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. *In:* NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano*: conhecimento e crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 65-93.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci: vinte anos depois. *Trabalho Necessário*, Niterói, RJ, v. 13, n. 20, p. 172-205, 2015. https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8618

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 5 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de; LOUZADA, Virgínia Cecília da Rocha; SANTOS, Paulo David de Jesus Tostes dos. Gestão democrática da educação, participação política e

eleição de diretores: uma análise a partir da experiência das ocupações de escolas no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 36, n. 1, p. 272-292, jan./abr. 2020. https://doi.org/10.21573/vol36n12020.99720

ORTELLADO, Pablo. Prefácio. A primeira flor de junho. *In:* CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de. Lutas*. São Paulo: Veneta, 2016. p. 10-16. (Coleção Baderna).

PASSERINI, Luisa. Memória e utopia em um mundo global. *In:* SANTIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (orgs.). *Depois da utopia*: a história oral em seu tempo. São Paulo: Letra e Voz/FAPESP, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). *A escola-comuna.* São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jan./jun. 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, jul./dez. 1992.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e o significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História.* São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997a.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, v. 15, p. 13-49, abr. 1997b.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do Século XXI. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 67-71.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, v. 22, p. 9-36, jun. 2001.

PORTELLI, Alessandro. "O momento da minha vida": funções do tempo na história oral. *In:* FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004a. p. 296-313.

PORTELLI, Alessandro. El uso de la entrevista en la historia oral. *Anuario de la Escuela de Historia*, Cordoba, AR, n. 20, 2004b.

PORTELLI, Alessandro. Diferentes Gerações: Gênova, julho de 2001. *Estudos Ibero-Americanos*. Porto Alegre, v. 32, n.1, p. 7-35, jun. 2006a. https://doi.org/10.15448/1980-864X.2006.1.1298

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & Abusos da História Oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006b. p. 103-130.

PORTELLI, Alessandro. Éramos pobres, mas... Narrar a pobreza na cultura apalachiana. *In:* PORTELLI, Alessandro. *Ensaios de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010a. p. 91-109.

PORTELLI, Alessandro. O melhor limpa-latas da cidade: a vida e os tempos de Valtèro Peppoloni, trabalhador. *In:* PORTELLI, Alessandro. *Ensaios de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010b. p. 159-183.

PORTELLI, Alessandro. História oral: uma relação dialógica. *In:* PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 9-25.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César; MORAIS, Sérgio Paulo; FREITAS, Eduardo Henrique de. Movimento estudantil e ocupação das escolas públicas na contra-reforma do Estado. *In:* BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (orgs.). *Escola sem partido ou a escola da mordaça e do partido único a serviço do capital.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 265-292. https://doi.org/10.29388/978-85-53111-27-5-0-f.265-292

ROSENTHAL, Gabriele. *Pesquisa social interpretativa*: uma introdução. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

ROUVEROL, Alicia J. Entre Texto e Fotos: Contando a história de Linda Lord e do fechamento da Penobscot Poultry. *In:* FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V. *História Oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz-Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-FGV, 2000, p.179-198.

SALES, André Luis Leite de Figueirêdo; VIANNA, Eduardo; FONTES, Flávio Fernandes; YASUI, Silvio. Prefigurative Brazilian *ativismo* through the lens of the transformative activist stance: renewing radical political imagination through "collectividual" agency. *Mind, Culture, and Activity*, v. 27, n. 3, p. 277-291, Mar. 2020. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1740935

SANTANA, Marco Aurélio; ESTEVEZ, Alejandra. Trabalho, memória e identidades: os usos do passado na experiência da Cidade do Aço. *In:* ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org.). *História oral e movimento social*: narrativas públicas. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 95-115.

SARTRE, Jean-Paul. *Sartre*. Los intelectuales y la política. México: Siglo XXI, 1968. (Colección Mínima). Selección, notas y traducción de Bolívar Echeverría y Carlos Castro.

SARTRE, Jean-Paul; COHN-BENDIT, Daniel. A ampliação do campo possível. *In:* COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (orgs.). *Maio de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018. (Encontros). p. 14-25

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, número especial, p. 16-27, abr. 2011. https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHAFF, Adam. *O marxismo e o indivíduo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; BARCELLOS, Sérgio Botton; SAN SEGUNDO, Mário Augusto Correia. Ocupações das escolas públicas no RS: socialização política, representação e liderança entre secundaristas. *Revista Práxis Educacional,* Vitória da Conquista, BA, v. 15, n. 36, p. 348-366, 2019. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5892

SÓ SAI Reforma Agrária. Compositor: Gilson. *In:* COLETIVO NACIONAL DE CULTURA DO MST. *Seguindo a canção.* São Paulo: ANCA, [*s. d.*]. p.179.

SOLLANO, Esther; ORTELLADO, Pablo; MORETTO, Marcio. 2016: o ano da polarização? *Análise*, São Paulo, n. 22, p. 5-20, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros:* uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. La política de la teoría. *In:* SAMUEL, R. *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica, 1984. p. 301-317.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum:* estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. *In:* THOMPSON, Edward Palmer. *Os Românticos*: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa.* 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1. A árvore da liberdade.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012a. v. 2. A maldição de Adão.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012b. v. 3. A força dos trabalhadores.

THOMPSON, Edward Palmer. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.* Campinas: Editora da Unicamp, 2012c. Organização de Antonio Luigi Negro e Sergio Silva.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de

Moraes (orgs.) *Usos & Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 65-92.

VARELA, Raquel; DELLA SANTA, Roberto. O Maio de 68 na Europa – Estado e Revolução. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 969-991, 2018. https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/33600

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WATTS Allan; GINSBERG, Allen; SNYDER, Gary; LEARY, Timothy. Drop out! *In:* COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (orgs.). *Maio de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018. (Encontros). p. 164-209.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave:* um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. *In:* WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo.* São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 43-68.

WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança*: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador:* escola, resistência e reprodução cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZIBAS, Dagmar M. L. "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. p. 199-220. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200002

Imprensa e redes sociais

20 DAS 34 escolas de Ensino Médio estão ocupadas em Uberlândia. *Jornal do Pontal*, [*s. l.*], 26 out. 2016. Disponível em: https://jornaldopontal.com.br/20-das-34-escolas-de-ensino-medio-estao-ocupadas-em-uberlandia/. Acesso em: 22 fev. 2018.

ABRAHAM Weintraub diz que universidades federais "têm cracolândia". *Carta Capital.* Educação, [*s. l.*], 23 set. 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/. Acesso em: 15 fev. 2021.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já mira UnB, UFF e UFBA. *Estadão*. Educação, [*s. l.*], 30 abr. 2019. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579. Acesso em: 15 fev. 2021.

ALMEIDA, Bárbara. Após ameaças, promotor orienta alunos e professores em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 5 nov. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/apos-ameacas-promotor-orienta-alunos-e-professores-em-uberlandia.html. Acesso em: 21 jan. 2021.

APÓS decisão judicial, três escolas continuam ocupadas em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 11 nov. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/apos-decisao-judicial-tres-escolas-continuam-ocupadas-em-uberlandia.html. Acesso em: 21 jan. 2021.

BETIM, Felipe. Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL. *El País*, São Paulo, 17 fev. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html. Acesso em: 21 jan. 2021.

CÂMARA rejeita PEC 37; texto será arquivado. *Câmara dos Deputados*. Política e Administração Pública. Brasília, 25 jun. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/407780-camara-rejeita-pec-37-texto-sera-arquivado/. Acesso em: 3 abr. 2021.

CORREIA, Matheus. Já são 10 escolas ocupadas em Uberlândia. *Esquerda Diário*, [*s. l.*], 20 out. 2016. Disponível em: http://esquerdadiario.com.br/Ja-sao-10-escolas-ocupadas-em-Uberlandia-10168. Acesso em: 22 fev. 2018.

ESCOLAS ocupadas em Uberlândia recebem visita do Conselho Tutelar. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 27 out. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/escolas-ocupadas-em-uberlandia-recebem-visita-do-conselho-tutelar.html. Acesso em: 21 jan. 2021.

FAGUNDEZ, Ingrid. Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula. *BBC News*, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167. Acesso em: 21 jan. 2021.

FARIAS, Victor. Maia libera retorno de discussão sobre Escola sem Partido. *Congresso em foco – UOL*, [*s. l.*], 5 dez. 2019. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/maia-libera-retorno-de-discussao-sobre-escola-sem-partido/. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERNANDO Holiday ataca de "polícia política" e fracassa. *Carta Capital*, [*s. l.*], 9 abr. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/fernando-holiday-ataca-de-policia-politica-e-fracassa/. Acesso em: 10 mar. 2018.

HENRIQUES, Renato. Estudantes secundaristas ocupam 13 escolas estaduais em Uberlândia. Correio de Uberlândia. Uberlândia. 21 out. 2016a. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/estudantes-secundaristas-ocupam-13-escolas-estaduais-em-uberlandia/. Acesso em: 22 fev. 2018.

HENRIQUES, Renato. Mesmo após liminar, três escolas continuam ocupadas em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*, 10 nov. 2016b. Disponível em:

http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/mesmo-apos-liminar-tres-escolas-continuam-ocupadas-em-uberlandia/. Acesso em: 22 fev. 2018.

HOLIDAY, Fernando. Biografia. *Vereadores.* Câmara Municipal de São Paulo, São Paulo, [*s. d.*]. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.leg.br/vereador/fernando-holiday/. Acesso em 12 maio 2021.

INSCRITOS no Enem não avisados sobre adiamento de suas provas devem se direcionar ao local de aplicação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Notícias, [*s. l.*], 4 nov. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inscritos-no-enem-nao-avisados-sobre-adiamento-de-suas-provas-devem-se-direcionar-ao-local-de-aplicacao/21206. Acesso em: 18 jan. 2021.

JABOR, Arnaldo. Arnaldo Jabor fala sobre onda de protestos contra aumento nas tarifas de ônibus. *Jornal da Globo.* [*s. l.*], 12 jun. 2013a. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/2631566/?s=0s. Acesso em: 03 abr. 2021.

JABOR, Arnaldo. Arnaldo Jabor fala sobre novos protestos e ressalta força da juventude. *Jornal da Globo.* [*s. l.*], 17 jun. 2013b. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/2640269/?s=0s. Acesso em: 03 abr. 2021.

LEÃO, Diego; FAGARÁZ, Luiz Felipe; TORTELLI, Núbia. Uberlândia é a cidade mineira com mais escolas ocupadas: mais de 64% das escolas de Ensino Médio da cidade estão ocupadas. *Brasil de Fato*, Uberlândia, 26 out. 2016. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2016/10/26/uberlandia-e-a-cidade-mineira-commais-escolas-ocupadas/>. Acesso em: 22 fev. 2018

MACHADO, Diogo. Estudantes ocupam Escola Estadual José Ignácio de Sousa contra a PEC 241. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 18 out. 2016a. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/estudantes-ocupam-escola-estadual-jose-ignacio-de-sousa-contra-pec-241/. Acesso em: 22 fev. 2018.

MACHADO, Diogo. Escola Estadual Messias Pedreiro é a terceira ocupada por alunos. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 19 out. 2016b. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/escola-estadual-messias-pedreiro-e-terceira-ocupada-por-alunos/. Acesso em: 22 fev. 2018.

MACAHADO, Diogo. 21 das 34 escolas de Ensino Médio estão ocupadas em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 25 out. 2016c. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/21-das-34-escolas-de-ensino-medio-estao-ocupadas-em-uberlandia/. Acesso em: 22 fev. 2018.

MOBILIZAÇÃO Messias Pedreiro. Nota oficial da Ocupação: esclarecimentos finais e acordo de desocupação da Escola Estadual Messias Pedreiro </3. Uberlândia, 15 nov. 2016. Facebook: MOBilizAção Messias Pedreiro. Disponível em: https://www.facebook.com/mobmp/?ref=page_internal. Acesso em: 22 jun. 2019.

MOVIMENTO Estudantil: Vozes do Futuro. Evento Facebook: Câmara Municipal de Uberlândia. 05 out. 2016. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/events/1795680760709730/>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MP SE REÚNE com pais para discutir sobre ocupação; alunos manifestam. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 2 nov. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/mp-se-reune-com-pais-para-discutir-sobre-ocupacao-alunos-manifestam.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

NOBRE, Nadja. Estudantes secundaristas ocupam 16 escolas em Uberlândia. *Conexões Agência de Notícias*, [*s. l.*], 22 out. 2016. Disponível em: http://www.agenciaconexoes.org/single-post/2016/10/22/Estudantes-secundaristas-ocupam-16-escolas-em-Uberl%C3%A2ndia. Acesso em: 22 fev. 2018.

OCUPA Tudo – Uberlândia. Escolas ocupadas. Uberlândia, 23 out. 2016. Facebook: Ocupa Tudo – Uberlândia. Disponível em: https://www.facebook.com/ocupatudoudia. Acesso em: 22 jun. 2019.

PAIS e alunos reivindicam contra ocupações de escolas em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 25 out. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/pais-e-alunos-reivindicam-contra-ocupacoes-de-escolas-em-uberlandia.html. Acesso em: 22 fev.2018.

PAIXÃO, Mayara. Ciências humanas na mira de Bolsonaro: "Censura e perseguição", diz especialista. *Brasil de Fato*, São Paulo, 2 maio 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/05/02/ciencias-humanas-na-mira-de-bolsonaro-censura-e-perseguicao-diz-especialista. Acesso em: 15 fev. 2021.

PIRES, Vanessa. Diretores cumprem ordem judicial e iniciam desocupações em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 9 nov. 2016a. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/diretores-cumprem-ordem-judicial-e-iniciam-desocupacoes-em-uberlandia.html. Acesso em: 22 fev. 2018.

PIRES, Vanessa. Cinco escolas ainda estão ocupadas por alunos em Uberlândia, diz SRE. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 10 nov. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/cinco-escolas-ainda-estao-ocupadas-por-alunos-em-uberlandia-diz-sre.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

PISTORI, Edson. *Mudanças no Coalizão 2018*. Uberlândia, 18 fev. 2018. Medium: edsonpistori.medium.com. Disponível em: https://edsonpistori.medium.com/mudanças-no-coalizão-2018-950310572b52. Acesso em: 12 abr. 2021.

PISTORI, Edson. *Coalizão:* o último post. Uberlândia, 10 abr. 2021. Medium: edsonpistori.medium.com. Disponível em: https://edsonpistori.medium.com/coalizão-o-último-post-188438b8a518. Acesso em: 12 abr. 2021.

PROMOTOR é escoltado em protesto a favor de ocupações em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 4 nov. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/promotor-e-escoltado-em-protesto-favor-de-ocupacoes-em-uberlandia.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

RODRIGUES, Léo. Entenda o que é a PEC 37. *Portal EBC*. Notícias. [*s. l.*], 26 jun. 2013. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/06/entenda-o-que-e-a-pec-37. Acesso em: 3 abr. 2021.

ROMARIO, Vinícius. Alunos programa desocupação do Museu para o próximo domingo. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 18 nov. 2016a. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/alunos-programam-desocupacao-do-museu-para-o-proximo-domingo/. Acesso em: 22 fev. 2018.

ROMARIO, Vinicius. Promotor garante reinício de aulas na segunda-feira em escolas ocupadas. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 3 nov. 2016b. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/promotor-garante-reinicio-de-aulas-na-segunda-feira-em-escolas-ocupadas/. Acesso em: 22 fev. 2018.

ROMARIO, Vinicius. Liminar determina que Estado retome escolas ocupadas em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 8 nov. 2016c. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/liminar-determina-que-estado-retome-escolas-ocupadas-em-uberlandia/. Acesso em: 22 fev. 2018.

ROMARIO, Vinicius. Alunos programam desocupação do Museu para o próximo domingo. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 18 nov. 2016d. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/alunos-programam-desocupacao-do-museu-para-o-proximo-domingo/. Acesso em: 22 fev. 2018.

ROMARIO, Vinicius, HENRIQUES, Renato. Após liminar, dez escolas iniciam desocupação em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 9 nov. 2016. Disponível em: http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/apos-liminar-dez-escolas-iniciam-desocupacao-em-uberlandia/. Acesso em: 22 fev. 2018.

SILVA, Anna Lúcia. Promotoria impõe prazo para alunos desocuparem escolas em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, 31 out. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/promotoria-impoe-prazo-para-alunos-desocuparem-escolas-em-uberlandia.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

SOUZA, Vinicius. Tá só começando. *Jornalistas Livres*. 13 nov. 2016. Acesso em: https://jornalistaslivres.org/ta-so-comecando/. Acesso em: 15 mar. 2018.

TAVARES, Viviane. Escola sem Partido volta à discussão na Câmara Federal em 2020. *EPSJV/Fiocruz*, [*s. l.*], 13 dez. 2019. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-volta-a-discussao-na-camara-federal-em-2020. Acesso em: 21 jan. 2021.

TOKARNIA, Mariana. Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás. *EBC Agência Brasil*, Goiânia e Anápolis, GO, 25 jan. 2016a. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/contrarios-novomodelo-de-gestao-estudantes-ocupam-27-escolasem-goias. Acesso em: 15 mar. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Enem será adiado para 240 mil candidatos por causa de ocupações de escolas. *EBC Agência Brasil*, Brasília, 4 nov. 2016b. Disponível em:

https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/enem-sera-adiado-para-240-mil-candidatos-por-causa-de-ocupacoes-de-escolas. Acesso em: 18 jan. 2021.

UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)*. 11 out. 2016. Disponível em: https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/. Acesso em: 22 fev. 2018.

Entrevistas

AUGUSTO. Escola Estadual de Uberlândia (Museu). [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 31 out. 2016.

ALICE. Escola Estadual Jerônimo Arantes. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016.

BRUNA. Escola Estadual de Uberlândia (Museu). [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 08 ago. 2019.

CARLA. Escola Estadual Neuza Rezende. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016.

CARLA. Escola Estadual Neuza Rezende. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 11 mar. 2020.

CLARA. Escola Estadual Messias Pedreiro. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 26 jul. 2019.

CRISTIANO. Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 28 out. 2016.

DANIELA. Escola Estadual Messias Pedreiro. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 out. 2019.

FELIPE. Escola Estadual Teotônio Vilela. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 31 out. 2016.

IVAN. Escola Estadual Teotônio Vilela. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 21 set. 2019.

JULIANA. Escola Estadual Neuza Rezende. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016.

JULIANA. Escola Estadual Neuza Rezende. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 18 jul. 2019.

LARISSA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 29 out. 2016.

LAURA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 29 out. 2016.

LEONARDO. Levante Popular da Juventude. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 04 out. 2019.

LUCAS. Escola Estadual Jerônimo Arantes. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016.

MAIARA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 29 out. 2016.

MELINA. Escola Estadual de Uberlândia (Museu). [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 31 out. 2016.

MELINA. Escola Estadual de Uberlândia (Museu). [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 19 jul. 2019.

PAULA. Escola Estadual Américo Rene Giannetti. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 05 jul. 2019.

RONALDO. Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 28 out. 2016.

TIAGO. Escola Estadual Teotônio Vilela. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 31 out. 2016.

VINICIUS. Escola Estadual Neuza Rezende. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016.

VITÓRIA. Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. [Entrevista cedida a] Denise Nunes de Sordi. *Pesquisa sobre as ocupações das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia (MG) em 2016*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016.

VLADIMIR. Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa. [Entrevista cedida a] Douglas Gonsalves Fávero. *Entrevistas com estudantes ocupantes de escolas públicas em Uberlândia (2019-2020)*. Acervo de pesquisa, Uberlândia (MG). 03 jul. 2019.

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFU Comitê de Ética em Pesquisa — UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG — Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As ocupações de escolas públicas em Uberlândia (MG) em 2016: memória e formação de consciência

Pesquisador: SERGIO PAULO MORAIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08194818.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.342.120

Apresentação do Projeto:

Trata-se de nova versão em resposta ao parecer n. 3.273.385.

Nos termos do projeto:

"O estudo entrevistará jovens egressos do ensino médio que participaram, na época como estudantes, das ocupações das escolas públicas da rede básica em Uberlândia - MG em 2016. Para tal, serão entrevistados de dez a quinze jovens que estudavam em diversas escolas de distintas regiões da cidade. Serão feitas duas rodadas de entrevistas individuais e, ao final, uma entrevista coletiva com todos participantes para debater as análises feitas das rodadas de entrevistas anteriores.

[...]

Partimos da proposta de Thompson (1981) denominada lógica histórica. Tal proposta, ancorado no materialismo histórico, trata-se de um duplo diálogo: 1) entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência e 2) entre conceitos e evidências, confrontando a teoria, por um lado e, por outro, as fontes e hipóteses levantadas no processo de investigação. Esse duplo diálogo consiste no que Thompson denomina como dialética do conhecimento histórico.

No centro desses dois diálogos temos a história oral, como uma técnica de pesquisa que possibilita adentrar nas experiências dos sujeitos, buscando compreender o contexto e a intensidade do vivido. Neste sentido, partimos da proposta metodológica de Rosenthal (2014),

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

iniciando a entrevista de forma que os sujeitos narrem livremente sobre o processo investigado."

Objetivo da Pesquisa:

Mantêm-se.

Nos termos do projeto:

"Objetivo Primário:

Objetiva-se compreender o processo de formação de consciência dos jovens que na época eram estudantes secundaristas e ocuparam as escolas, investigando os sentidos atribuídos ao movimento, a memória socialmente constituída e os valores, regras e normas informais vividos nas escolas durante o processo de ocupação.

Objetivo Secundário:

a) Compreender as dimensões de classe que o movimento de ocupações tomou (se é que tomou);b) Recuperar as condições de classe da escola, normalizadas, naturalizadas e difíceis de captar em tempos de normalidade, mas escancaradas em tempos de efervescência e mobilização social; c) Compreender as experiências – relação entre ser e consciência – dos sujeitos durante e após o processo de ocupação; d) Investigar o que ficou de legado das ocupações, visto as escolas voltarem ao normal aparentemente do mesmo jeito."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mantêm-se.

Nos termos do projeto:

Riscos:

Como não existe pesquisa com seres humanos sem riscos, há no mínimo o risco de identificação dos participantes podendo acarretar danos aos mesmos. Para minimizar tal risco, os entrevistados terão seus nomes preservados, utilizando de pseudônimos para qualquer registro das entrevistas, garantindo o sigilo dos participantes, assim como das escolas em que estudaram.

Será explicado por detalhes todo o processo da pesquisa e a metodologia da entrevista, sendo assinado, pelo entrevistado, em duas vias – uma para o pesquisador e outra para o entrevistado –, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e, no caso de menores de idade, o termo de assentimento do entrevistado e o TCLE do responsável legal. As entrevistas serão registradas por gravador de áudio, sendo posteriormente transcritas, sistematizadas e organizadas em arquivo único que comporá o acervo de pesquisa. Após as transcrições e sistematizações, os arquivos de áudio serão eliminados.

Benefícios:

Apesar da história oral possibilitar aos entrevistados narrarem suas vivências, dando voz para os sujeitos, assim como o fato de organizar as ideias, sentimentos e percepções sobre um fato ou ocorrido (PORTELLI, 1997), não há benefícios diretos para os participantes da pesquisa. O grande benefício da participação da pesquisa é coletivo e social, contribuindo na construção do conhecimento científico."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.273.385, de 19 de Abril de 2019, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:
Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Março de 2020.
Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2021.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:
a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

• O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

• O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

• O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1239179.pdf	22/04/2019 20:53:39		Aceito
Outros	Alteracoes.docx	22/04/2019 20:53:10	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
Outros	guia_entrevistas.pdf	22/04/2019 20:52:29	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_ASSENTIMENTO_MENOR_12_a_18_anos_2018a.pdf	22/04/2019 20:52:02	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito

Ausência	Termo_ASSENTIMENTO_MENOR_12_a_18_anos_2018a.pdf	22/04/2019 20:52:02	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ASSENTIMENTO_MENOR_12_a_18_anos_2018a.doc	22/04/2019 20:51:56	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos.pdf	22/04/2019 20:51:50	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos.doc	22/04/2019 20:51:43	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/04/2019 20:51:37	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/04/2019 20:51:27	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP.pdf	18/02/2019 17:04:54	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Equipe_Executora.pdf	18/02/2019 17:03:17	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
Outros	links_lattes.pdf	06/02/2019 19:34:04	DOUGLAS GONSALVES FAVERO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/10/2018 17:59:26	SERGIO PAULO MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UBERLANDIA, 22 de Maio de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

ANEXO 2 – ROTEIRO E TCLE DAS ENTREVISTAS DE 2016

GRUPO DE PESQUISA EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS SOCIAIS – GPEPS
Programa de Pós-graduação em História – Instituto de História
Universidade Federal de Uberlândia

TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA

1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA:

1.1 Instituição de Ensino Superior: Programa de Pós-graduação em História/ Instituto de História / Universidade Federal de Uberlândia.

1.2 Grupo de vinculação dos pesquisadores: Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS) – cadastrado no CNPq (2016).

1.3 Identificação dos pesquisadores responsáveis pela realização das entrevistas: Douglas Gonsalves Fávero (Mestrando PPGED/UFU;GPEPS); Denise Nunes De Sordi (Doutoranda PPGHI/UFU;GPEPS).

1.4 Área da pesquisa: História Social.

1.5 Natureza da pesquisa: Pesquisa realizada em Instituição de Ensino Superior Público, sem fins lucrativos, que visa apreender perspectivas e experiências sobre o movimento de ocupação das escolas de educação básica da rede pública de ensino no município de Uberlândia (MG).

1.6 Justificativa: Mediante intensas mudanças no cenário político, social e econômico brasileiro recente, o movimento de ocupações das escolas de educação básica da rede pública de ensino por estudantes secundaristas têm se destacado nacionalmente como forma de ação e intervenção direta na disputa pela permanência e transformação de políticas públicas nacionais. O movimento de ocupações de escolas no município de Uberlândia (MG), iniciado no mês de outubro de 2016, se expandiu rapidamente e tem se caracterizado por compor espaços de manifestação política autônoma, debates e intervenções junto a comunidade de modo que se configura enquanto relevante indício das dimensões dos conflitos sociais que se desenrolam no Brasil desde 2015 com a ocupação de escolas por estudantes secundaristas em São Paulo.

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50 - Campus Santa Mônica,
Santa Mônica , Uberlândia (MG) CEP: 38408-144 (34) 3239-4395

1.7 Objetivo da pesquisa: Elaborar perspectivas e notar experiências em diálogo com os estudantes secundaristas participantes do movimento de ocupação das escolas de educação básica da rede pública de ensino em Uberlândia (MG) a partir da produção de fontes orais para pesquisa na área da História Social que permitam captar as dimensões das recentes transformações sociais no Brasil e a emergência de diferentes formas de ação e manifestação política entre a juventude.

1.8 Metodologia: Entrevistas semi-estruturadas situadas no campo da História Oral. Identificação dos participantes realizada por meio de atribuição de nome fictício para fins de resguardo de sua privacidade e imagem.

1.9 Suporte de registro: Gravador de áudio, mídia digital e transcrição do áudio para o formato .doc e .pdf. constando do tempo de duração da entrevista, marcação do início e fim, identificação digital do arquivo de áudio, paginação, identificação fictícia dos participantes, identificação da pesquisa e pesquisadores.

1.10 Público alvo: Estudantes secundaristas participantes do movimento de ocupação das escolas de educação básica da rede pública de ensino no município de Uberlândia.

1.11 Objetivos principais da pesquisa: Estabelecer o diálogo com a comunidade acerca do movimento de ocupações de escolas por estudantes; Apreender o perfil dos estudantes de escolas públicas; Contribuir para a compreensão das recentes transformações nas formas de manifestar e agir politicamente pela juventude; Mapear as dimensões políticas e sociais em que tais manifestações se inserem; Registrar impressões, experiências, conflitos e

1.12 Resultados esperados: Publicação de artigo(s) em periódico(s) de divulgação científica (nacional ou internacional) com acesso público ao conteúdo; Composição de acervo de pesquisa a ser utilizado pelos pesquisadores, observados os termos presentes, do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS).

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50 - Campus Santa Mônica,
Santa Mônica , Uberlândia (MG) CEP: 38408-144 (34) 3239-4395

2. DO USO DAS FONTES PRODUZIDAS E DOS DIREITOS DA ÉTICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS:

Nos termos da RESOLUÇÃO N°510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, do Conselho Nacional de Saúde CNS, homologada em 07 de abril de 2016, estão previstos para esta pesquisa:

> Art. 17 (...) III - a garantia de **plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação**, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
> IV - a garantia de manutenção do **sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa** seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;
> X - a informação de que **o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado**. (...) (destaques nossos)

3. CONTATO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA:

3.1 Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais – GPEPS:

Endereço para Correspondência:

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50

Campus Santa Mônica - Santa Mônica

Uberlândia (MG) CEP: 38408-144 (34) 3239-4395

Identificação dos responsáveis pela pesquisa;

Líder do GPEPS: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais (PPGED/PPGHI/INHIS/UFU; GPEPS) e-mail: sergio.paulo@ufu.br

Membros responsáveis pela Pesquisa: Douglas Gonsalves Fávero (Mestrando PPGED/FACED/UFU; GPEPS) e-mail: doug_engf@hotmail.com;

Denise Nunes De Sordi (Doutoranda PPGHI/INHIS/UFU; GPEPS) e-mail: denise.sordi@ufu.br

4. ANUÊNCIA DO PARTICIPANTE E/OU RESPONSÁVEL:

GRUPO DE PESQUISA EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS SOCIAIS – GPEPS
Programa de Pós-graduação em História – Instituto de História
Universidade Federal de Uberlândia

Eu,_____

(NOME COMPLETO do participante e/ou responsáveis legais no caso de menor de idade não emancipado(a) e/ou vulnerável), naturalidade _____, nascido aos ___/___/_____, profissão _____, telefone (__) _____, e-mail: _____, **AUTORIZO A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA** para fins de pesquisa científica de caráter acadêmico, sem fins lucrativos, de acordo com o que me foi amplamente esclarecido e apresentado nos itens "1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA"; "2. DO USO DAS FONTES PRODUZIDAS E DOS DIREITOS DA ÉTICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS"; "3. CONTATO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA" deste "TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA".

_____

(Assinatura)

Uberlândia, ____ de _____, de _____.

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50 - Campus Santa Mônica,
Santa Mônica , Uberlândia (MG) CEP: 38408-144 (34) 3239-4395

GRUPO DE PESQUISA EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS SOCIAIS – GPEPS
Programa de Pós-graduação em História – Instituto de História
Universidade Federal de Uberlândia

Guia para realização de Entrevista com estudantes secundaristas participantes do Movimento de Ocupação das escolas de educação básica da rede pública de ensino do Município de Uberlândia (MG)

1. Identificação do participante:

Nome ; Série ; Idade ; Composição Familiar ; Moradia; Há quanto tempo estuda na unidade de ensino ocupada ;

2. Eixos temáticos:

2.1 Impressões sobre a escola;

- Como avalia a qualidade de ensino ofertada na sua escola?
- Gosta de ir a escola? Por quê?
- Como avalia o formato das aulas?
- Quais as dificuldades e/ou obstáculos que nota no ambiente da escola e, especificamente, da sala de aula?
- Consome a merenda fornecida pela escola? Como avalia a qualidade das refeições?
- Compra os materiais para o ano letivo ou recebe algum da escola?
- Anteriormente a ocupação, já participava das decisões tomadas pela administração da escola?
- Sente que a educação recebida na escola está ligada à vida cotidiana e suas perspectivas de futuro?

2.2 Participação no Movimento Estudantil;

- Já havia participado de outros movimentos de manifestação estudantil anteriormente?
- Como tomou a decisão de ocupar a escola?
- Por quais motivos considerou que a ocupação da escola era legítima?
- O que sentiu e sente em relação ao processo de ocupação?
- Acompanhou o movimento de ocupações em outros Estados?

2.3. Relações Sociais:

- As pessoas que moram com o participante apóiam sua decisão de ocupar? Por quê?
- O participante tem recebido críticas ou elogios por ter ocupado a escola?

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50 - Campus Santa Mônica,
Santa Mônica , Uberlândia (MG) CEP: 38408-144 (34) 3239-4395

- Como tem sido a relação com os professores e a administração da escola com a ocupação?
- Se há, como avalia a intervenção de pessoas externas (movimentos, apoiadores, professores etc) à escola no movimento de ocupação?

2.4. Cotidiano na escola ocupada:

- Como está sendo a participação na ocupação?
- Concorda com a forma como a ocupação está sendo gerida?
- Participa das reuniões e assembleias?
- Compõe alguma comissão dentro da ocupação? Qual?
- Acha que, durante a ocupação, há maior participação nas decisões sobre o funcionamento e as atividades da escola?
- Quais as diferenças entre o cotidiano da escola antes e depois da ocupação?
- Quais os pontos positivos e negativos que você vê no cotidiano escolar antes e depois da ocupação?

2.5 Perspectivas:

- Quais são as contribuições do movimento de ocupação para os estudantes e para a escola?
- Como avalia que o movimento de ocupação tem te influenciado?
- Quais práticas adotadas na ocupação avalia que poderiam ser utilizadas no cotidiano da escola?
- Quais são as pautas da ocupação?

2.6 Expectativas:

- O que vocês não fazem e gostariam de fazer tanto na escola quanto na ocupação?
- O que você espera como resultados deste movimento de ocupação?
- Como seria a escola ideal?

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50 - Campus Santa Mônica,
Santa Mônica , Uberlândia (MG) CEP: 38408-144 (34) 3239-4395

APÊNDICE 1 – TCLE DAS ENTREVISTAS DE 2019

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada "As Ocupações de Escolas Públicas em Uberlândia–Mg em 2016: Memória e Formação de Consciência", sob a responsabilidade dos pesquisadores Dr. Sérgio Paulo Morais e Ms. Douglas Gonsalves Fávero, ambos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender os motivos que levaram os estudantes secundaristas a ocuparem as escolas, o que eles pensam sobre as ocupações e o que aprenderam gerindo as escolas no período de um mês.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Douglas Gonsalves Fávero antes da realização das entrevistas informando o conhecimento e consentimento do indivíduo dos objetivos da pesquisa e a forma como será realizada a entrevista e, posteriormente, analisadas e publicadas. O indivíduo tem total liberdade de se recusar a participar da pesquisa ou interromper sua participação no momento que desejar, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Na sua participação, você participará de uma entrevista semiestruturada registrada por gravador de voz. As gravações serão transcritas e, após transcrição e análise, serão desgravadas (arquivo eliminado).

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em identificação, sendo minimizado pela utilização de pseudônimos em qualquer registro da entrevista. Os benefícios serão destinados à sociedade, pois contribui na construção do conhecimento científico, que é sempre uma construção coletiva.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Douglas Gonsalves Fávero – Rua Alagoas, 2120, bairro Marta Helena – Uberlândia-MG, CEP: 38402-245; fone: (34) 9 9697-5668 e Sérgio Paulo Morais, Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco H, sala 1H34, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3230-9597. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de ..... de 20.....

_____

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação
As ocupações de escolas públicas em Uberlândia-MG em 2016: memória e formação de consciência
Roteiro de entrevistas semiestruturadas

1º Momento: Relato livre

- Como foi o processo de ocupação e a sua participação no movimento?

2º Momento: Roteiro semiestruturado

- Como você se inseriu na ocupação? Como resolveu participar?
  - Você já tinha participado de algum movimento antes?
- Como era adesão e não adesão dos estudantes?
- Contra o que e contra quem vocês lutavam? Por quê? E para quê?
  - Os estudantes tinham clareza disso?
- Vocês imaginavam que as ocupações iriam tomar as proporções que tomaram em Uberlândia? (atuação da mídia e do MPF, de praticamente toda a esquerda, da SRE, 70% de escolas ocupadas)
- Como você acha que o movimento foi visto pelos diretores e professores?
  - E pelo Estado?
  - E pela mídia?
  - E por seus familiares?
- Como foi a relação com a comunidade em torno da escola e com pais e familiares?
  - Como foi a relação com outros movimentos e organizações políticas?
  - E com os advogados?
  - E com a mídia?
- O que você pensa sobre autonomia do movimento?
  - E vocês eram autônomos?
  - Em relação a quê/quem?
- Como foi o processo de ocupar? Como vocês planejaram?
  - E como era a rotina na ocupação?
  - O que era diferente na ocupação da rotina da escola em tempos normais, uma vez que vocês continuaram fazendo atividades e aulas?

- Como era organizado o tempo nas ocupações?
  - Havia diferença disso durante os dias de normalidade da escola?
  - E as atividades?
  - E as decisões?

- O que vocês fizeram na ocupação que não existia na escola?
  - E o que poderia ser incorporado em tempos normais da escola?

- Como foi o entendimento de que "agora a gente manda em tudo na escola, a gente decide tudo"? Como foi esse "cair a ficha"?

- Qual o significado do ato da ocupação para os estudantes naquele momento?
  - E hoje?

- Como você enxerga que foi esse movimento? O que se ganhou com ele? O que se perdeu?
  - O que ele significou para você?
  - O que marcou em você naquele movimento?
  - Você participaria de novo de um movimento como esse? Por quê?
  -
- Como vocês percebem hoje o que ficou do movimento de ocupação?
  - E como é lembrar desse movimento que vocês fizeram há quase três anos atrás?
  - O que ficou marcado para você?
  - E para as demais pessoas que participaram?

- Você acha que seria possível fazer as ocupações hoje?
  - O que possibilitou que as ocupações pudessem ser feitas naquele período?

- Gostaria de dizer mais alguma coisa?