



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DANIELLY DA COSTA VILA REAL

PRIMAVERA SECUNDARISTA: ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS
OCUPAÇÕES DE VITÓRIA - ES EM 2016

VITÓRIA

2018

Danielly da Costa Vila Real

**PRIMAVERA SECUNDARISTA: ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS
OCUPAÇÕES DE VITÓRIA - ES EM 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Euzeneia Carlos Nascimento.

VITÓRIA

2018

DANIELLY DA COSTA VILA REAL

**PRIMAVERA SECUNDARISTA: ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS
OCUPAÇÕES DE VITÓRIA - ES EM 2016**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Euzeneia Carlos Nascimento.

Aprovada em 03 de Maio de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Euzeneia Carlos (PGCS/UFES)
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Livia Moraes (UFES)
Universidade Federal do Espírito Santo
(membro externo)

Prof. Dr. Marcelo Kunrath Silva (UFRGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(membro externo)

A Deus, gratidão pelo dom da vida.

Ao meu esposo, por ser o vento que sopra minhas velas incentivando o navegar, e ser o porto onde descanso os pés em terra firme ao voltar das tempestades.

A minha mãe, meu exemplo de força e teimosia.

A Euzeneia, que carinhosamente apelidei de “Diva Intergaláctica das Ciências Políticas”, gratidão pela paciência, mas também pela cobrança. Pelo exemplo de profissional que tanto me orgulho em ter como orientadora.

Aos secundaristas, essas *juventudes* com quem nós adultos temos muito que aprender.

AGRADECIMENTOS

Compareci ao processo seletivo do mestrado com quase oito meses de gestação. Agradeço o acolhimento da equipe que aplicou a prova procurando dar-me o máximo de conforto. Apesar de ter escutado algumas vezes que você precisa ter “quem te indique” para conseguir ingressar no mestrado, cheguei a este programa de pós-graduação sem conhecer absolutamente ninguém, e fiquei feliz com a ética de uma equipe que avaliou meu desempenho nas etapas do processo seletivo.

Agradeço a orientação da Prof^a. Dr^a. Euzeneia Carlos, que aceitou o desafio de orientar uma pedagoga em seus primeiros contatos com as Ciências Sociais, e pacientemente me ajudou a traduzir minhas inquietações de professora da Educação Básica para uma linguagem da nova pesquisadora de movimentos sociais que está em construção. Por todas as horas que se dedicou em orientação conversando sobre cada parágrafo do meu texto, o meu muito obrigado.

Agradeço aos secundaristas, que nos deram uma lição sobre como devemos lutar pelo que acreditamos. Aos que me receberam nos momentos mais tumultuados das ocupações, aos que corremos juntos da polícia nos momentos de desocupação, aos que choramos juntos nos momentos de maior tensão dos protestos: este trabalho é para deixar registrado na história do Espírito Santo que aqui tem um movimento secundarista engajado.

Por último, e jamais menos importante, agradeço ao esposo. Entrei no mestrado combinando com o marido que eu não trabalharia, para que dividisse meu dia pela metade: parte para as crianças e outra parte para o mestrado. Quando descobri a aprovação, o marido ficou desempregado. Tive que ser o sustento financeiro da casa durante todo o mestrado, trabalhando em dois períodos, concursada pelas prefeituras de Vitória e de Cariacica respectivamente.

Nestes dois anos de mestrado, meu marido assumiu sozinho o cuidado dos filhos e da casa, dando todo o suporte técnico/estrutural/psicológico sem os quais eu jamais teria conseguido concluir este mestrado. Portanto, aos que me receberam no programa, a quem me orientou com tanta dedicação, aos secundaristas que lutaram nas ruas, e a quem me deu todo suporte para pesquisar: meu muito obrigado!

EPÍGRAFE

MEL DA MOCIDADE¹ – Chico Cesar

Os estudantes são lindos	Sabem que em seus restaurantes
Os estudantes estão vindo	Merenda não cai do espaço
Inda mais belos que antes	
	Sabem que régua e compasso
Os estudantes dão flores	São o braço dado do amigo
Que animam os professores	
E fazem parar os passantes	E é esse abraço antigo
	Que peço comigo você cante:
Dezenas centenas milhares	
Espalham com seus celulares	O mel da mocidade
Os beijos que dão em seus pares	É o fel dos governantes
O que aos soldados parece irritante	
	Melhor ocupar a cidade
Os estudantes são fortes	Escolas ruas palácios
Não temem o carro da morte	
E os gritos dos comandantes	Jardins praças espaços
	Pra tornar as mentes pensantes
Sabem que são viajantes	
E vão inventando o destino	Mostrar que são meliantes
Que é como eles menino	Os assaltantes do futuro
E muda a todo instante	
	Que tornam o presente tão duro
Sabem que são estudantes	Pra vida dos estudantes.
E isto é dar vida aos desejos	
Mais puros e inquietantes	

¹ Canção composta especialmente para homenagear o movimento secundarista. A gravação do clipe ocorreu durante o 3º Encontro Nacional de Grêmios, em Fortaleza, janeiro de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XV_cKCvf4sc. Acesso em 12/01/2018.

RESUMO

Buscamos caracterizar o engajamento secundarista em Vitória - ES durante o evento intitulado pelos estudantes como Primavera Secundarista em 2016, ancorando tal caracterização em duas dimensões: (1) os padrões organizacionais (observando seus repertórios de organização, de ação e performances) e (2) os padrões relacionais (analisando as relações entre indivíduo e esferas da vida, onde são alfabetizados politicamente e como esse conhecimento impulsiona a constituição de uma identidade militante). A primeira categoria classifica-o como formalizados ou não formalizados, e a segunda como institucionalizados ou extra-institucionais. Antes da caracterização do engajamento, este trabalho observa o sujeito que dá vida a esse objeto: as *juventudes* secundaristas engajadas. Utilizamos *juventudes* no plural porque há diferentes maneiras de ser jovem conforme suas condições de vida e há diferentes oportunidades de engajamento para o jovem que frequenta a escola. Escolhemos o termo engajamento mesmo que eles não tenham vínculos contínuos com instituições, porque é assim que se automeiam, não como ativistas pontuais. Num contexto histórico permeado por polêmicas como o Projeto de Lei 867/2015 intitulado “Escola sem Partido”, a Medida Provisória 746/2016 sobre reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional 55 instituindo tetos para gastos públicos, é que emergiram as ações coletivas secundaristas, onde fizemos observações simples e aplicação de questionários em 7 escolas ocupadas, observação participante em outros dois atos de rua, dez entrevistas individuais em profundidade e um grupo focal aplicado aos estudantes de duas escolas selecionadas para um estudo de casos comparados por apresentaram diferentes perfis organizacionais e relacionais.

Palavras-chave: Engajamento Secundarista. Padrão Organizacional. Padrão Relacional.

ABSTRACT

We sought to characterize secondary education in Vitória - ES during the event titled by the students as Primavera Secundarista in 2016, anchoring this characterization in two dimensions: (1) organizational patterns (observing their repertoires of organization, action and performances) and (2) the relational patterns (analyzing the relations between individual and spheres of life, where they are politically literate, and how this knowledge drives the constitution of a militant identity). The first category classifies it as formalized or non-formalized, and the second as institutionalized or extra-institutional. Before the characterization of engagement, this work observes the subject that gives life to this object: the engaged secondary youths. We use youth in the plural because there are different ways of being young according to their living conditions and there are different opportunities of engagement for the young person who attends school. We choose the term engagement even if they do not have ongoing links with institutions, because that is how they log on, not as punctual activists. In a historical context permeated by controversies such as the Law Project 867/2015 entitled "School without Party", the Provisional Measure 746/2016 on the reform of High School and the Proposal for Constitutional Amendment 55 instituting ceilings for public spending, is that the actions in which we made simple observations and questionnaires in seven occupied schools, participant observation in two other street acts, ten individual in-depth interviews and a focus group applied to the students of two schools selected for a study of cases compared to presented different organizational and relational profiles.

Keywords: Secondary Engagement. Organizational Pattern. Relational Pattern.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo de análise do engajamento estudantil na Primavera Secundarista: padrão organizacional e padrão relacional.....	26
FIGURA 2 – Condições e mecanismos do processo de engajamento.....	42
FIGURA 3 – Estudantes trocam o nome da escola.....	83
FIGURA 4 – Nota do Movimento Estudantil Unificado do Espírito Santo.....	91
FIGURA 5 – Vigília em defesa da dignidade humana dos/as estudantes.....	93

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Bandeiras de organizações estudantis no muro da escola Estadual.....	25
FOTO 2 – Muro da escola Almirante sem bandeiras de organizações estudantis.....	25
FOTO 3 – Secundaristas ocupantes do colégio Paes Barreto.....	31
FOTO 4 – Secundarista do colégio Almirante fazendo pinturas corporais.....	32
FOTO 5 – Momento de descontração na ocupação da escola FDR.....	44
FOTO 6 – Assembleia na escola Almirante.....	45
FOTO 7 – Secundaristas do colégio almirante em oficina de fotografia.....	46
FOTO 8 – Secundaristas em rotina de limpeza e organização da ocupação no colégio Paes Barreto.....	47
FOTO 9 – Pintura feita no pátio da escola Maria Horta.....	69
FOTO 10 – Secundaristas da escola Almirante exibem nova faixa da ocupação.....	82
FOTO 11 – Ocupação do Estadual exibindo bandeiras de organizações estudantis.....	84
FOTO 12 – Faixada da ocupação da escola Elza Lemos.....	85
FOTO 13 – Faixada da ocupação da escola Maria Horta.....	86
FOTO 14 – Faixada da ocupação da escola Fernando Duarte Rabelo.....	87
FOTO 15 – Faixada da ocupação da escola Paes Barreto.....	88
FOTO 16 – Ocupação da escola Arnulpho Mattos.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Pautas da Primavera Secundarista.....	102
GRÁFICO 2 – Repertórios de Ação dos Secundaristas.....	103
GRÁFICO 3 – Escolaridade da mãe do ocupante.....	107
GRÁFICO 4 – Escolaridade do pai do ocupante.....	107
GRÁFICO 5 – Esferas da vida em que aprenderam sobre política.....	109
GRÁFICO 6 – Esfera da vida em que predomina a aprendizagem política.....	110
GRÁFICO 7 – Redes de Relações na Primavera Secundarista.....	113
GRÁFICO 8 – Oferta escolar de formação para a cidadania.....	119
GRÁFICO 9 – Palavra que define a Primavera Secundarista.....	122
GRÁFICO 10 – Faixa etária dos ocupantes.....	124
GRÁFICO 11 – Período do Ensino Médio cursado pelos ocupantes.....	125
GRÁFICO 12 – Porcentagem de ocupantes votantes.....	125

LISTA DE SIGLAS

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MP – Medida Provisória

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PL - Projeto de Lei

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SINDIBANCÁRIOS – Sindicato dos Bancários do Espírito Santo

SINDIPÚBLICOS – Sindicato dos Trabalhadores e Servidores Públicos do Espírito Santo

SINDIRODOVIÁRIOS – Sindicato dos Trabalhadores em Transporte Rodoviário no Estado do Espírito Santo

SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UESES – União Estadual dos Estudantes Secundaristas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UJC – União da Juventude Comunista

UJS – União da Juventude Socialista

UMES – União Municipal dos Estudantes Secundaristas

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Continuidades e discontinuidades no campo de possibilidades de participação juvenil.....	48
TABELA 2 – Ocupantes engajados em organizações.....	114
TABELA 3 – Rede de recrutamento das organizações.....	115
TABELA 4 – Significados atribuídos a política.....	118
TABELA 5 – Como formar para o exercício da cidadania.....	119
TABELA 6 – Visão dos secundaristas sobre seu engajamento.....	122
TABELA 7 – Critério dos secundaristas votantes para escolha de candidatos.....	126

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	CONJUNTURA CRÍTICA NACIONAL E LOCAL	16
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	20
1.3	METODOLOGIA E DESENHO DE PESQUISA	24
1.4	SÚMULA DOS CAPÍTULOS.....	28
2.	ENGAJAMENTO DAS JUVENTUDES SECUNDARISTAS	29
2.1	AS JUVENTUDES	30
2.2	SECUNDARISTAS: AS JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO	34
2.3	ENGAJAMENTOS DAS JUVENTUDES SECUNDARISTAS	41
3.	PADRÕES ORGANIZACIONAIS E RELACIONAIS	52
3.1	PADRÃO ORGANIZACIONAL	52
3.1.1	Repertório Organizacional	53
3.1.2	Repertório de ação coletiva e performances	54
3.2	PADRÃO RELACIONAL	56
3.2.1	Esferas da Vida	56
3.2.2	Redes de Relacionamento	59
3.2.3	Identidade Militante	61
3.2.4	Alfabetização Política	64
4.	A PRIMAVERA SECUNDARISTA.....	75
4.1	PRIMAVERA SECUNDARISTA NACIONAL.....	76
4.2	SIGNIFICADO DO ENGAJAMENTO NA PRIMAVERA SECUNDARISTA.....	79
4.3	VISUALIZANDO PADRÕES ORGANIZACIONAIS.....	81
4.4	VISUALIZANDO PADRÕES RELACIONAIS.....	86
5.	PADRÕES ORGANIZACIONAIS E RELACIONAIS NO ENGAJAMENTO SECUNDARISTA.....	98
5.1	PADRÃO ORGANIZACIONAL.....	98
5.1.1	Repertório Organizacional.....	99
5.1.2	Repertório de ação coletiva e performances.....	103
5.2	PADRÃO RELACIONAL	106
5.2.1	Esferas da Vida	107
5.2.2	Redes de Relacionamento	112
5.2.3	Alfabetização Política	117
5.2.4	Identidade Militante	124
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXOS	139

1. INTRODUÇÃO

“Para essa juventude que não se acomoda aos bancos escolares, estas ações radicais podem ser a única saída e, quem sabe, esta não seja a única saída para todos nós” (PRETTO, 2013, p. 159).

Grandes são as expectativas colocadas sobre o movimento secundarista durante o ano de 2016 no Brasil, mas talvez tenhamos esperado mais deles do que eles próprios esperaram de suas ações, afinal, apenas deram um primeiro passo, assumiram pautas que não se limitaram ao cotidiano escolar, mas também refletem sua identidade de cidadão.

Esta pesquisa busca caracterizar o engajamento secundarista em Vitória – ES durante o ano de 2016, em que aconteceram ocupações em mais de mil escolas em todo o país (VILELA, 2016) e em mais de 60 escolas no Espírito Santo (FOLHA VITÓRIA, 2016), compondo um ciclo de protestos intitulado pelos estudantes como Primavera Secundarista.

Em Vitória, que é nosso recorte, o epicentro das ocupações se deu na EEEFM Almirante Barroso em 21 de outubro de 2016, enquanto a última desocupação aconteceu em 25 de novembro de 2016 na SEDU - Secretaria Estadual de Educação. A pergunta de partida deste estudo foi: “Como se caracterizam os engajamentos secundaristas no município de Vitória – ES durante as ocupações da Primavera Secundarista em 2016?”.

O objetivo geral aqui é caracterizar esse engajamento, buscando descrever, mais especificamente: quais são as pautas dos secundaristas? Quais são seus repertórios/performances? Como eles definem sua identidade militante, em outras palavras: o que eles sabem sobre o que estão fazendo? Quais conhecimentos políticos os motivaram a se engajar em ocupações de escolas? Em quais esferas da vida e redes de relações foram construídos esses conhecimentos políticos?

Buscando responder tais inquietações, o engajamento secundarista aqui será lido por meio de duas categorias: o padrão organizacional e o padrão relacional. Na primeira categoria analítica, serão observados os repertórios de organização, de ação e suas respectivas performances. Na

segunda, voltamos o olhar para as redes de relações e as esferas da vida, as quais se vinculam à alfabetização política dos estudantes e constituem sua identidade militante.

Em resumo, as variáveis encontradas em cada categoria analítica são um padrão organizacional formalizado ou não formalizado, e um padrão relacional institucionalizado ou extra-institucional, sendo que a organização está intrinsecamente condicionada a presença ou ausência de um relacionamento institucional.

O engajamento secundarista está sendo aqui considerado um Confronto Político, que “tem início quando, de forma coletiva, as pessoas fazem reivindicações a outras pessoas cujos interesses seriam afetados se elas fossem atendidas” (McADAM; TARROW; TILLY, 2009, p.11), visto que o movimento se resume em solicitações dos secundaristas dirigidas às autoridades políticas estaduais e nacionais que pretendiam implementar políticas públicas educacionais sem consultar um dos mais interessados: os secundaristas.

Neste sentido, a revisão teórica deste trabalho traz ao debate os conceitos de *juventudes* (NOVAES; VITAL, 2005; DAYRELL, 2009), engajamento (CASTRO, 2008; SEIDL, 2014; BRENNER, 2010; SILVA e RUSKOWSKI, 2016), repertório organizacional (CLEMENS, 2010), repertório de ação coletiva e performances (TILLY, 2010; ALONSO, 2012), redes sociais e esferas da vida (SILVA e RUSKOWSKI, 2010; CARLOS, 2015; MARTELETO, 2001), alfabetização política (FREIRE, 1997) e identidade militante (OLIVEIRA, 2010; MISCHÉ, 1997), entre outros autores.

Essa temática do engajamento secundarista é pouco abordada em pesquisas se comparada ao movimento estudantil universitário. As *juventudes* que frequentam o ensino médio são os sujeitos desta pesquisa, são os indivíduos que dão vida ao nosso objeto: o engajamento. Aqui recortamos o tempo para observar os engajamentos durante o período da Primavera Secundarista em 2016.

A escolha por este recorte geracional e institucional se deu pelas especificidades de acesso a conhecimento político e redes de relacionamentos que as *juventudes* escolarizadas acessam em detrimento das demais. Neste sentido, é importante deixar claro que os secundaristas não são o foco principal deste trabalho, mas são uma parte importante da explicação sobre seu próprio engajamento, e é sobre este último, por sua vez, que voltamos os holofotes.

1.1 CONJUNTURA CRÍTICA NACIONAL E LOCAL

A primavera secundarista aconteceu em todo o Brasil ao longo do ano de 2016, sendo que, no primeiro semestre, aconteceram ocupações em poucos estados e cada um possuía diferentes pautas, já no segundo semestre, as ocupações se espalharam massivamente pelo país unidas por pautas nacionais.

No recorte espaço-temporal que aqui fazemos, estamos analisando a Primavera Secundarista manifestada no Espírito Santo no segundo semestre de 2016, quando nossas escolas aderiram ao movimento nacional de ocupações que já acontecia desde o início deste mesmo ano, lembrando também que já havia algumas ocupações mais pontuais que aconteceram ainda em 2015.

A Primavera Secundarista que aconteceu ao longo de 2016, tendo seu ápice mais especificamente no segundo semestre deste mesmo ano, pode ter sido inspirada em protestos anteriores, como a Primavera Feminista, a Primavera Árabe, a Rebelião dos Pinguins, e os protestos de 2013 no Brasil, há, portanto, um contexto histórico composto por fatores possivelmente motivadores das ocupações.

[...] a análise do contexto político em que se desenvolve determinada mobilização coletiva constitui um bom ponto de partida para uma investigação mais detalhada do grau variável de pertinência das condições sociais de origem e das redes de recrutamento para as dinâmicas do engajamento individual (OLIVEIRA, 2010, p.73).

O primeiro fator possivelmente motivador foi a Medida Provisória 746/2016 sobre a reforma do ensino médio, (encaminhada ao Congresso Nacional em 22 de setembro de 2016 e sancionada pelo presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017), cujas principais implicações são a ampliação de carga horária e uma estrutura curricular em que os alunos deverão cursar itinerários formativos enfatizando algumas disciplinas para formações mais específicas.

Os prejuízos de tal medida provisória preenchem uma dissertação à parte, mas aqui nos limitamos a citar dois grandes problemas: primeiramente lembramos que os secundaristas do Espírito Santo já fizeram protestos anteriores à primavera secundarista se opondo a proposta do governo estadual em implementar um projeto semelhante. Tal projeto, intitulado Escola Viva, sofreu oposição da maior parte dos estudantes, cuja principal reclamação era a questão da carga

horária ampliada que interfere na rotina dos alunos que necessitam trabalhar para ajudar financeiramente suas famílias. Além disso, como as escolas não seriam obrigadas a ofertar todos os itinerários formativos, cada uma escolheria o itinerário que considerasse mais adequado ao seu contexto, principalmente, baseando-se na economia local e na formação de mão-de-obra para demandas específicas. Se o itinerário ofertado não fosse de interesse do aluno local, ele teria que custear seu deslocamento para outra escola ou se conformar em cursar o que talvez não era sua aptidão, apenas pela impossibilidade de se deslocar. Ainda que fosse propagandeada a liberdade de escolha do aluno, o projeto não ofertava muitas opções a serem escolhidas.

O segundo fator possivelmente motivador do engajamento secundarista, mas não menos importante que o primeiro, foi a PEC – Projeto de Emenda Constitucional 241, aprovada na Câmara e no Senado com o nome de PEC 55, cujo conteúdo tratava do teto de gastos públicos, congelando os investimentos nas áreas de educação, saúde e assistência social pelos próximos 20 anos. Cronologicamente falando, a PEC antecede a MP, mas empata em importância.

A educação tal como está hoje enfrenta graves problemas: estruturais, de formação de professores, de valorização de professores, de aprendizagem e recursos para a aprendizagem, de problemas sociais trazidos pelos alunos que extrapolam os muros da escola, e a lista crescerá de maneira preocupante. Então, se o estado atual da educação é caótico, que futuro nos espera sem ampliações significativas da verba investida na educação? Isso sem citar os prejuízos para a saúde e para a assistência social que também atingem a escola, afinal, ela atende os mesmos seres humanos que carecem desses serviços e apresentam dificuldades de aprendizagem quando não recebem tais atendimentos. O ciclo de prejuízos para a população mais carente do país, aquela que não tem condições de consumir tais serviços na esfera privada, se tornará um campo fértil de pesquisas nos próximos anos.

O terceiro fator possivelmente motivador do engajamento secundarista não apareceu massivamente nas pautas dos secundaristas, mas fez parte do contexto porque direcionou os holofotes para a escola desde seu surgimento (no ano anterior à Primavera Secundarista), abrindo debates e reflexões entre alunos, professores e comunidade escolar sobre como a diversidade e a criticidade estão presentes em seus cotidianos. Trata-se do projeto de Lei nº 867/2015 intitulado “Escola Sem Partido”, apresentado pelo Deputado Izalci (PSDB/DF) em 23 de março de 2015, pretendendo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para impedir

que assuntos políticos e morais contrários às crenças familiares fossem abordados na escola, numa nítida tentativa de censura aos professores.

No Espírito Santo, em particular, além desses três importantes fatores do contexto político nacional mencionados, é possível acrescentar ainda três pautas locais: os secundaristas deste estado pleitearam o direito de eleger seu Diretor Escolar, de construir Grêmios Estudantis e também a criação de uma Universidade Estadual. Ou seja, para compreender o movimento de ocupações das escolas no município de Vitória – ES, será preciso observar a conjuntura crítica do contexto político, o período histórico de reivindicações nacionais e também as pautas locais dos secundaristas. O que aconteceu em Vitória fez parte de um ciclo de protesto nacional de secundaristas, não foi um evento isolado.

Uma reportagem exibida no jornal televisivo ESTV 1ª edição no dia 09 de agosto de 2016, pouco antes de iniciarem as primeiras ocupações neste município, alertou sobre a queda no interesse dos jovens pela participação política no ato do voto eleitoral, mostrando que em 2012 os jovens entre 16 e 17 anos que estão em idade de voto facultativo e procuraram fazer o título de eleitor somavam 41.095. Às vésperas das eleições de prefeitos e vereadores em outubro de 2016, esse número ainda era de 36.055, demonstrando uma queda de 25% (REDE GLOBO, 2016).

Na mesma matéria televisiva, o repórter adentra uma sala de aula de ensino médio e pede para levantar a mão “quem gosta de política”, e não houve um aluno sequer que levantasse. Por que os jovens que hesitam em afirmar que gostam de política, são os mesmos secundaristas ocupando escolas para fazerem reivindicações? Inclusive, a escola onde foi realizada esta reportagem foi ocupada por seus alunos. Portanto, compreender o que esse jovem entende por “política” quando ele diz que não gosta, significa saber exatamente do que ele não gosta.

Rique et al. (2009, p.142) afirmam que é importante estudarmos a cidadania por meio da opinião dos jovens, compreendendo seus pontos de vista, já que “a sociedade é rotineiramente informada da falta de motivação da juventude para se engajar na vida cívica e política”. No ponto de vista dos jovens, qual seria o significado de “política”?

É importante frisar que a noção de “política” relacionada às práticas e ações dos sujeitos pesquisados não apareceu como termo utilizado pela maior parte dos grupos para definir o que de fato *fazem*. Ao contrário, em várias circunstâncias a expressão foi empregada pelos jovens para fazer referência a algo a ser por eles evitado nas ações coletivas: como sinônimo de política partidária ou das políticas públicas dos governos. Com essas, a relação – quando acontece – é sempre tensa e marcada por descrédito. Há, por parte de uma parcela significativa de jovens, uma descrença associada à

política institucional seja pelos desgastes dos partidos políticos e suas dinâmicas, seja pela percepção de que a via eleitoral e a democracia formal não têm sido suficientemente eficazes como forma de garantir direitos e uma vida digna (MATTOS; MESQUITA, 2013, p. 478).

Faz-se imprescindível entender o que significa “política” para esse jovem aparentemente desinteressado nela, mas que possui força em engajamentos políticos em diversos espaços democráticos e até estabelecendo seus próprios espaços em ocupações, como assistimos durante a Primavera Secundarista. Alguns jovens costumam dar significados diferentes para o que é “política” e o que é “político”:

A “política” é entendida como o *modus operandi* socialmente legitimado e organizado de levar adiante mudanças societárias no horizonte de lutas e antagonismos; o “político” é visto como construção coletiva contra-hegemônica que visa a restabelecer o vínculo com os excluídos. Para os jovens aqui entrevistados, ao levantar-se a bandeira *da* política corre-se o risco de tornar-se parte de uma engrenagem em que se pode perder de vista o compromisso com a *mudança real* e com os princípios partidários. Ou, ao preferir-se *o* político, engajando-se no trabalho voluntário engajado, corre-se o risco de se evitar confrontar e lidar com as engrenagens mais amplas a que estão submetidos e os diversos interesses que dividem a sociedade mais ampla (CASTRO, 2008, p. 265).

Esses significados variam conforme a alfabetização política do secundarista e também depende das esferas da vida e redes de relações em que tais conhecimentos políticos foram construídos. Logo, identificar tais esferas e redes é imprescindível para compreender as escolhas que os secundaristas fizeram a respeito de sua organização e ação durante a Primavera Secundarista.

Mas apesar de encontramos diferentes trajetórias nas escolas ocupadas, ora assumindo fortes ligações com organizações de movimentos sociais e instituições ora negando-lhes qualquer crédito, as organizações e instituições estavam presentes em todas as escolas ocupadas: sindicatos, movimentos sociais, coletivos, grupos religiosos, partidos políticos e, em especial, as organizações estudantis. Porém, o relacionamento com tais segmentos variava: para algumas escolas, as organizações sociais e instituições foram um apoio imprescindível, para outras, foram só grupos que ofereceram ajuda à distância.

A principal organização estudantil secundarista a nível nacional é a UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Foi fundada em 1948 com o nome de UNES - União Nacional dos Estudantes Secundários, atuando clandestinamente em 1964 com congressos e manifestações até fechar em 1971 pela pressão do regime militar, voltando as atividades em 1981 num congresso, militando depois nas Diretas Já de 1984, no Fora Collor de 1992 entre outras deste período até os dias de hoje (CINTRA; MARQUES, 2009).

Já em nível estadual, especificamente no Espírito Santo, a organização estudantil em destaque é a UESES - União Estadual dos Estudantes Secundaristas, que completou 60 anos de existência em 2016, segundo nos informou em entrevista Luiz Felipe Costa, seu diretor em exercício. Passou pelas mesmas dificuldades da UBES durante a ditadura militar e ficou alguns anos inativa, mas não possui nenhum registro escrito para além do documento de criação, tudo que se sabe sobre ela é a memória oral transmitida pelos diretores.

Esse silenciamento histórico sobre os secundaristas do Espírito Santo dificulta a entender como atuaram durante todos os anos de atividade. Demandariam uma pesquisa histórica à parte. De igual modo, a UMES – União Municipal dos Estudantes Secundaristas esteve inativa durante toda a realização desta pesquisa, dificultando a caracterização do movimento estudantil Secundarista neste estado que apresentou uma adesão surpreendente ao ciclo nacional de ocupações.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Diante do cenário exposto, o objetivo mais amplo desta pesquisa é caracterizar o engajamento da juventude secundarista no Espírito Santo nas ocupações de 2016. Mais especificamente, observaremos como se organizam, o que reivindicam e quais repertórios escolhem para defender suas pautas, assim como, identificaremos as esferas da vida e redes de relacionamento que possivelmente motivaram o engajamento.

Além disso, pretende-se compreender o que eles sabem sobre os espaços políticos em que se engajam, o que eles compreendem ser “engajamento”, se eles se identificam como ativistas ou como militantes engajados, onde aprendem o que sabem sobre política e de que maneira esse conhecimento influencia seu engajamento.

Tais decisões acerca do olhar que teremos sobre nosso objeto de pesquisa se inspiraram em abordagens das Teorias de Movimentos Sociais, como a análise da estrutura organizacional e da estrutura relacional (GOHN, 1997). Aqui escolhemos chamar de padrão organizacional e padrão relacional. Entretanto, as pesquisas já realizadas sobre engajamento estudantil geralmente fazem um recorte dos estudantes universitários, ou seja, ainda há poucos estudos sobre estudantes secundaristas, especialmente os do Espírito Santo.

Ao analisar o Levante Popular da Juventude que agrega movimentos sociais, grupos culturais e estudantes, Silva e Ruskowski (2010) observaram como as esferas da vida e as redes de relacionamento influenciam na identidade do jovem engajado, concluindo que as redes sociais são fundamentais para explicar o envolvimento militante. Aqui também consideramos que as redes importam na explicação do engajamento durante a Primavera Secundarista, por essa razão, uma das categorias analíticas será o padrão relacional.

Ann Mische (1997) analisou as identidades de “estudante” e de “cidadão” que os jovens politicamente engajados receberam nos períodos da ditadura militar, e depois, da reestruturação democrática dos anos 1980 e 1990. No primeiro caso, a identidade de estudante estava atribuída por suas redes sociais que se concentravam na família e na universidade. Enquanto no segundo período, a identidade de cidadão foi demanda dos anos formativos dos jovens, que ultrapassaram as barreiras universitárias adentrando contextos sociais, culturais e políticos diversos.

Neste mesmo sentido, pensando nos secundaristas do Espírito Santo, a caracterização deste engajamento perpassa também o debate sobre a constituição da identidade militante neste recorte espaço-temporal ainda não contemplado em outras pesquisas, porque nossos ocupantes reivindicaram muito mais do que direitos estudantis, mas suas pautas ultrapassaram os muros da escola, defendendo direitos enquanto cidadãos para além de estudantes.

Além de procurar caracterizar se esse engajamento possui uma identidade que se aproxima mais do estudante ou do cidadão, é interessante também observar como a teoria os descreve e como os secundaristas se sentem: ativistas ou militantes engajados? A realidade depende dos padrões relacionais, e na prática, todos se sentem engajados, apresentando uma certa aversão ao termo ativismo tão utilizado nas literaturas mais atuais, sendo o primeiro o termo nativo.

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica no Banco de Dissertações e Teses da Capes, não encontrei trabalhos que descrevam a história dos secundaristas do Espírito Santo, apenas estudos de casos das ocupações no Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, entre outros estados. Uma leitura interessante sobre os secundaristas é o livro de Cintra e Marques (2009) narrando a história da UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

Intitulado “Ubes, uma rebeldia consequente: história do movimento Estudantil Secundarista do Brasil”, o livro apresenta toda constituição desta organização desde as primeiras reivindicações

secundaristas em 1930 até a efetiva estruturação desta organização em 1948. Porém, os relatos sobre os secundaristas especificamente do Espírito Santo ainda são escassos.

Ainda na entrevista com Luiz Felipe Costa, atual diretor da UESES - União Estadual dos Secundaristas do Espírito Santo, fomos informados que a organização foi registrada em 1956, e comemoraram no ano de 2016 exatos 60 anos de existência, sendo que fecharam em 1965 em virtude da censura da ditadura militar e só reabriram em 2001. Os secundaristas da UESES, eram sujeitos que desconhecíamos, mesmo tendo cursado toda a educação básica em escolas públicas do município de Vitória.

Esse silenciamento histórico sobre os secundaristas do Espírito Santo chegou à pesquisa como uma lacuna a ser preenchida no campo das ciências sociais, nos estudos acerca do movimento estudantil, que já receberam boas contribuições de trabalhos referentes ao movimento universitário, em especial, fazendo o recorte sobre a relação do movimento com a ditadura militar, por exemplo, a realizada por Mische (1997), mas ainda carecem de pesquisas que caracterizem o movimento secundarista neste estado. Não foram encontrados estudos que narrassem a história dos secundaristas do Espírito Santo, mas pode-se dizer que foram encontrados muitos secundaristas fazendo história.

Esse engajamento político da juventude segue ameaçado pela queda drástica do apoio aos governos democráticos, identificada no relatório de pesquisa divulgada pela Corporación Latinobarómetro, de Santiago, no Chile, onde foram aplicadas 20.204 entrevistas em 18 países, entre 15 de Maio e 15 de Junho de 2016. O relatório final afirma que o Brasil sofre simultaneamente com uma crise política e com a sua pior recessão da economia nos últimos 25 anos. Ainda segundo o Latinobarómetro (2016) o Brasil é o país da América Latina com a maior queda do apoio à democracia entre 2015 e 2016, despencando 22 pontos no ranking, onde 54% apoiavam o regime democrático, hoje apenas 32% apoiam.

Apesar do cenário de queda do apoio à democracia como forma de governo, a Primavera Secundarista caminha no sentido contrário: os jovens demonstram interesse no regime democrático à medida que reivindicam ter voz nas decisões políticas, mas seu engajamento aparenta afastar-se cada vez mais das opções mais formalizadas de participação política.

Sendo assim, esse estudo busca compreender a ascensão do engajamento da juventude secundarista no ano de 2016, em especial, fazendo o recorte no espaço para observar os secundaristas de Vitória - ES, um recorte temporal para o período da Primavera Secundarista

(mais especificamente no segundo semestre de 2016), um recorte geracional para observar as juventudes e um recorte institucional para filtrar as juventudes escolarizadas.

Uma secundarista de olhar incrédulo perguntou durante uma entrevista na ocupação: “Por que a gente? Quer dizer, por que você quer nos ouvir? Tipo, ninguém quer! Por que você escolheu isso?”. Neste sentido, a presente pesquisa possui além do propósito acadêmico, a intenção de contribuir dando voz e visibilidade a esses estudantes.

Conhecer o que nossos jovens pensam sobre política, como praticam política, o que/como eles reivindicam politicamente são passos a serem percorridos na jornada da caracterização do engajamento secundarista, que nos dão previsão dos rumos do comportamento político dos nossos jovens eleitores, e nos mostram que tipo de alfabetização política estamos ofertando às futuras gerações.

Como justificativa do âmbito pessoal, ao concluir pedagogia, atuei como professora de sociologia e filosofia no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. Enquanto lecionava, uma questão levantada pelos alunos quando se aproximava o período eleitoral me chamou atenção: “Você que é professora de sociologia e filosofia, você que entende dessas coisas, ensina pra gente como é que devemos votar?”. A partir desse questionamento, as inquietações que me vieram à mente foram: o que eles querem dizer com “entende dessas coisas”? Que conteúdos são esses, que os alunos consideram que propiciam a habilidade de “saber votar”, e que apenas os professores de sociologia e filosofia sabem? E se os professores de sociologia e filosofia dominam tais conhecimentos, o que aconteceu de errado no processo de ensino-aprendizagem que ainda não proporcionou aos alunos a oportunidade de apreender tais saberes? Nestas circunstâncias, será que os cidadãos alcançam a idade de voto obrigatório sem possuir tais saberes? Será que votamos em estado de analfabetismo político? O que será que os secundaristas politicamente ativos sabem sobre política?

Essas inquietações me motivaram a dar continuidade aos meus estudos, até que surgiu a possibilidade de cursar o Mestrado em Ciências Sociais e finalmente buscar meios de aprofundar esse debate buscando possíveis análises empíricas para o engajamento secundarista. Na verdade, iniciei a pesquisa com baixas expectativas sobre o movimento secundarista do Espírito Santo, mas poucos meses após o ingresso no mestrado, fui surpreendida pelas dimensões estaduais e nacionais da Primavera Secundarista.

Com esse “bombardeio” de informações, me restou um campo de pesquisa riquíssimo, uma temática em ascensão no mundo acadêmico e um desafio tão problemático quanto gratificante: caracterizar o engajamento dos secundaristas do Espírito Santo, em especial, os do município de Vitória durante a Primavera Secundarista em 2016.

1.3 METODOLOGIA E DESENHO DE PESQUISA

O caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa começou com visitas de campo para observação simples em 7 escolas que foram ocupadas pelos secundaristas no município de Vitória: EEEFM Almirante Barroso, EEEM Arnulpho Mattos, EEEM Maria Horta, EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, EEEM Prof. Fernando Duarte Rabelo, EEEFM Elza Lemos Andreatta e EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto. Além dessas sete observações simples, foram feitas duas observações participantes, durante uma Vigília em frente a SEDU e outra durante a desocupação da SEDU.

Durante as visitas nas ocupações, escolhemos nosso primeiro instrumento: o questionário (anexo 1). Confeccionado no aplicativo gratuito disponível na internet chamado “Google Forms”, o aplicamos durante as observações simples feitas nas sete ocupações visitadas, escolhendo 15 estudantes ocupantes aleatoriamente e enviando os link’s para seus e-mail’s. Os questionários traçaram um perfil socioeconômico dos secundaristas engajados e captaram opiniões individuais sobre a ocupação, gerando dados preliminares que ajudaram a definir o objeto e os objetivos de pesquisa.

Após análises das primeiras informações obtidas nos questionários, observamos um afastamento das participações mais formalizadas, e percebemos um padrão organizacional e relacional que se repetia durante as visitas nas ocupações. Por isso decidimos realizar um estudo de casos comparados, selecionando duas escolas (EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo e EEEFM Almirante Barroso), que se apresentaram como escolas típicas para representar tais padrões.

Foto 1 – Bandeiras de organizações estudantis no muro da escola Estadual



Fonte: Facebook / Ocupa Estadual, Vitória-ES.

Foto 2 – Muro da escola Almirante sem bandeiras de organizações estudantis



Fonte: Facebook / Ocupa Almirante, Vitória-ES.

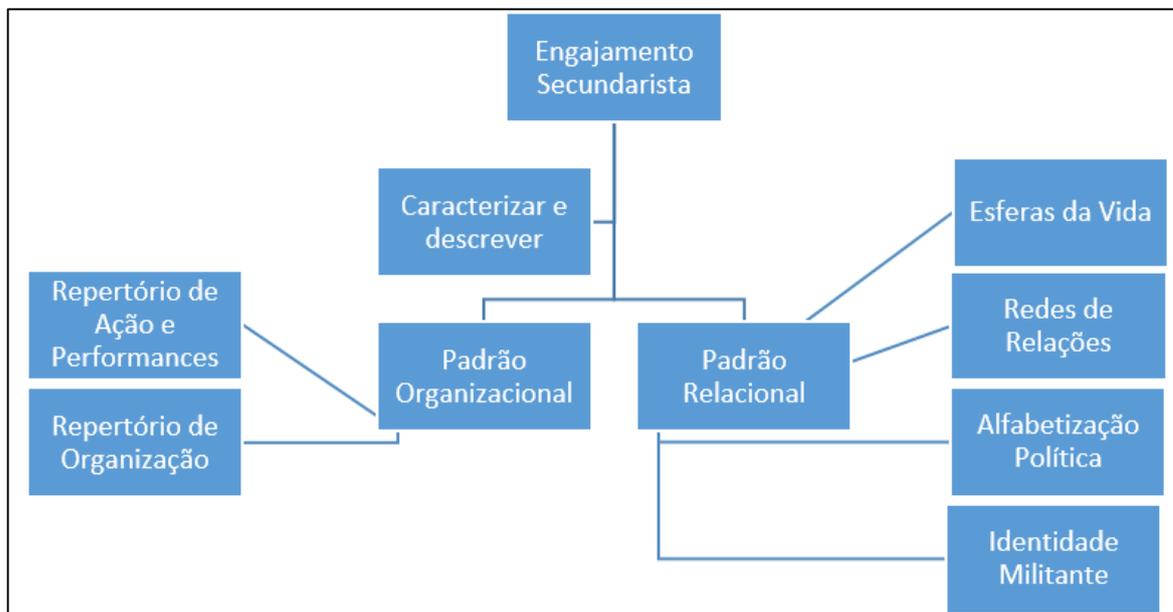
Por exemplo, na primeira escola (Foto 1), os alunos exibem bandeiras de organizações estudantis (como UBES e UESES) no muro da escola, além de alegarem naturalmente parcerias com partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais, enquanto na segunda escola (Foto 2) se declaram “totalmente apartidários”.

Na realidade, ambas escolas receberam partidos políticos, movimentos sociais e organizações estudantis nas ocupações, mas alguns estudantes enfatizam com mais vigor o protagonismo secundarista em detrimento dessa rede de apoiadores, enquanto outros ficam confortáveis em dar algum crédito a essas instituições com naturalidade. A escolha pelo estudo de casos se deu pelo seu propósito duplo:

[...] compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais (BECKER, 1997, p. 118).

Para tal estudo de casos comparados, duas categorias analíticas serão observadas: os perfis organizacionais e relacionais. Na primeira categoria, observaremos os repertórios organizacionais e de ação coletiva com suas respectivas performances. Na segunda categoria, volta-se o olhar para as redes de relações e as esferas da vida que possivelmente propiciem a construção de uma alfabetização política constituinte de uma identidade militante. O modelo abaixo facilita a visualização do desenho de pesquisa aqui escolhido:

Figura 1: Modelo de análise do engajamento estudantil na Primavera Secundarista: padrão organizacional e padrão relacional



Fonte: Elaboração própria.

Para operacionalizar tais variáveis integrantes das categorias analíticas, os relatórios das observações simples nas escolas ocupadas e das observações participantes nos atos de rua forneceram dados sobre seus padrões organizacionais, repertórios e performances. Nas duas escolas selecionadas para o estudo de casos comparados, foram escolhidos pela técnica “bola de neve” (um aluno indica o próximo) 10 alunos participantes do movimento de ocupação para serem entrevistados individualmente em profundidade (5 de cada escola).

Os resultados dessas entrevistas ressaltaram ainda mais as diferenças entre os padrões organizacionais e relacionais dessas escolas, por isso acrescentamos ainda mais um instrumento

de coleta de dados: o grupo focal, que nos permite confrontar essas diferenças e encontrar proximidades entre eles. Para o grupo focal, convidamos esses 10 alunos entrevistados individualmente para serem novamente entrevistados. Compareceram três alunas do colégio Almirante e duas alunas do colégio Estadual, então realizamos o grupo focal com 5 secundaristas. A entrevista em grupo focal possibilita ver o que os membros dirão quando estão na companhia de outros membros. “A diferença entre opinião particular e comunicação pública pode fornecer indicações importantes das normas do grupo” (BECKER, 1997, p. 122).

O local das entrevistas foi escolhido pelos próprios secundaristas, geralmente, na escola que possui grêmios estudantil, a sala do grêmios foi o espaço ideal. Na falta deste espaço, agendamos as entrevistas na UFES ou em outros espaços públicos. Inicialmente, idealizamos números maiores, porque gostaríamos de fazer 20 entrevistas individuais e dois grupos focais. Não atingimos os números planejados por diversos fatores, sendo os quatro principais: (1) dificuldade de conciliar a disponibilidade da pesquisadora com o horário dos alunos; (2) algumas entrevistas foram realizadas durante a ocupação em momentos que só os alunos tinham permissão para entrar na escola, então precisamos nos infiltrar, e algumas vezes, nos esconder e/ou correr da polícia, já que os ocupantes poderiam ser multados pela nossa presença na ocupação. Além disso, (3) os alunos ocupantes que estavam no terceiro ano em 2016 se formaram e iniciaram faculdades em 2017, ficando sem disponibilidade para serem entrevistados; e (4) após as desocupações forçadas e os resultados pouco satisfatórios das reivindicações, os alunos ficaram desmotivados e sem interesse de conversar sobre as ocupações.

Mesmo coletando a metade do que pretendíamos inicialmente, as 10 entrevistas individuais e o único grupo focal realizado nos deram abundantes informações que complementaram os questionários e os relatórios das visitas de observações simples e participantes, de tal maneira que nos possibilitaram uma caracterização completa, permitindo uma descrição suficientemente satisfatória para responder as questões gerais e específicas deste trabalho.

O site Facebook também se tornou uma extensão do campo de pesquisa, porque todas as escolas ocupadas elaboraram uma página para divulgar um diário da ocupação. Essas páginas tornaram-se “visitas virtuais de campo” obrigatórias para essa pesquisa, em virtude das fotos, documentos, relatos e ricas informações postadas diariamente sobre o que acontecia durante as ocupações na versão dos próprios secundaristas.

Por fim, para analisar o padrão relacional, apontado no desenho de pesquisa (Figura 1), foram observados os resultados dos questionários, das entrevistas individuais e do grupo focal, buscando identificar em quais esferas da vida a alfabetização política é predominante, e quais redes de relacionamento motivaram com maior frequência o engajamento político. A seguir, nossa sùmula dos capítulos apresentará com mais detalhes a maneira como escolhemos dividir este trabalho, servindo como um índice para localizar como as informações descritas nesta introdução foram organizadas no texto completo.

1.4 SÙMULA DOS CAPÍTULOS

Vimos neste capítulo introdutório uma síntese preliminar de todo o trabalho, desde o contexto onde encontramos o objeto, passando pelas perguntas iniciais e a delimitação dos objetivos gerais e específicos da pesquisa até os planejamentos dos caminhos teóricos e empíricos que responderiam as questões aqui propostas.

O segundo capítulo desta dissertação é uma revisão de literatura que envolve os conceitos-chave para compreensão do objeto engajamento. Mas antes de falar sobre o engajamento de fato, o capítulo apresenta o sujeito que dá vida ao objeto: as *juventudes*, no plural mesmo, porque essa fase da vida é vivenciada em diferentes circunstâncias/períodos segundo as condições de vida. Além disso, faz-se um recorte institucional para mostrar que falamos das *juventudes* em condição de escolarização: o secundarista, que possui especificidades em detrimento dos jovens não-escolarizados.

Após a apresentação do contexto (1º capítulo), do objeto e sujeito de pesquisa (2º capítulo), iniciamos o 3º capítulo com um debate sobre a metodologia, trazendo o que a teoria diz sobre as categorias aqui escolhidas para caracterizar o engajamento. Como já foi antecipado na parte metodológica desta introdução, o engajamento será lido pelo padrão organizacional (repertórios de organização, de ação e performances) e padrão relacional (esferas da vida e redes sociais, alfabetização política e identidade militante). Ou seja, o terceiro capítulo é um espaço para mostrar o que a teoria diz sobre nossas escolhas metodológicas.

Enquanto o segundo e o terceiro capítulos apresentam a teoria, o quarto e o quinto apresentam os resultados da pesquisa empírica. No quarto capítulo, aprofundamos a análise do contexto

histórico da Primavera Secundarista e também caracterizamos as especificidades desse evento em Vitória trazendo os dados coletados em campo. No quinto capítulo, continuamos a exposição dos dados coletados, mas seguimos nosso desenho de pesquisa indicando o que as informações empíricas nos dizem sobre os padrões organizacionais e relacionais escolhidos para caracterizar o engajamento secundarista neste estudo de casos comparados.

O quinto capítulo tem uma estrutura muito semelhante ao terceiro capítulo, a diferença é que o terceiro é teórico e o quinto é empírico e analítico. Em outras palavras, o quarto e o quinto capítulo apresentam os dados coletados em campo resgatando a revisão teórica dos capítulos anteriores e somando comparações com trabalhos semelhantes realizados em outros estados que também apresentaram escolas ocupadas durante a Primavera Secundarista.

O último capítulo, mas não menos importante, é o espaço reservado para tecer as possíveis conclusões descritivo-críticas a partir da triangulação dos dados coletados em campo com o embasamento da revisão teórica, gerando um relatório final do estudo de casos comparados que apresente uma caracterização descritiva do engajamento das *juventudes* na Primavera Secundarista.

2. ENGAJAMENTO DAS *JUVENTUDES* SECUNDARISTAS

Buscando caracterizar o engajamento das *juventudes* secundaristas no ES durante a Primavera Secundarista, no último trimestre de 2016, este capítulo teórico é dedicado ao objeto desta pesquisa: o engajamento. Porém, antes de focar no objeto, é preciso conhecer o sujeito que dá vida ao objeto, reconhecendo que, antes de serem “secundaristas” eles são jovens vivenciando diferentes *juventudes*.

Neste capítulo dedicado ao objeto, ainda é preciso dizer três coisas importantes sobre os sujeitos da pesquisa: eles têm diferentes *juventudes*, frequentam o ensino médio e se engajaram em ocupações de escolas durante a Primavera Secundarista em 2016. É o engajamento do sujeito que vivencia essas condições específicas que aqui queremos investigar para caracterizá-lo.

Considerando o sujeito praticante do objeto desta pesquisa uma parte importante do conjunto de informações que auxiliam na caracterização do objeto, o presente capítulo foi dividido em quatro partes, começando com (1) *As Juventudes*, onde buscamos compreender as diferentes formas de vivenciar suas militâncias conforme suas condições de vida, e por isso não generalizamos a juventude como uma categoria unificada, mas utilizamos a palavra no plural.

Em seguida, buscamos conhecer os (2) Secundaristas: as *juventudes* do ensino médio, para mostrar que há circunstâncias específicas de aprendizagem política, prática política e redes de relacionamento impulsionadores ao engajamento dos sujeitos deste espaço institucionalizado em detrimento dos demais indivíduos que não o acessam.

Após esse debate teórico sobre o sujeito, destina-se o foco ao objeto, seguindo o capítulo com os (3) Engajamentos das *juventudes* secundaristas, indicando o potencial das *juventudes* para a militância e as experiências já conhecidas de engajamentos desses sujeitos, finalizando com a apresentação das (4) Variáveis escolhidas para a caracterização do engajamento.

2.1 AS JUVENTUDES

Parte-se do princípio que a juventude é uma categoria produzida socialmente, portanto, é preciso considerar que “os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 110), ou seja, a categoria juventude não é universal.

[...] por razões econômicas, políticas, culturais e, sobretudo, de classe e frações de classe ou grupos sociais, só faz sentido falar em juventudes. Por este ângulo, também, a questão da diversidade, não exclusiva, mas predominantemente, vem subordinada e demarcada pela desigualdade. O diverso que resulta de uma realidade social com igualdade de condições constitui-se numa rica possibilidade de escolhas e de criação. Mas o diverso que resulta da desigualdade de condições não só é um pobre diverso, como não é diverso, mas sim desigual (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

Para conhecer a juventude da sociedade moderna, devemos situar “[...] o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil” (DAYRELL, 2009, p. 18). Essa condição juvenil varia muito na modernidade, porque este período propicia ao jovem um ambiente muito rico para a socialização, um “espaço plural de múltiplas referências identitárias” (SETTON, 2013, p. 170).

Foto 3 – Secundaristas ocupantes do colégio Paes Barreto



Fonte: Facebook / Ocupa Paes Barreto, Vitória-ES.

Aqui consideramos que a juventude se constitui “[...] com uma identidade marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2013, p. 66).

Pode-se acrescentar ainda, sobre a modernidade, que a demarcação da juventude não acontece pela idade, e sim pelo período de construção de projetos de vida e constituição da identidade do jovem, como uma *moratória social*, que seria uma etapa de transição em que os indivíduos “[...] processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania” (NOVAES; VITAL, 2005, p. 110).

Como a *moratória social* traz desiguais formas de viver a juventude, falamos então de *Juventudes* no plural, transitando para a vida adulta em tempos e espaços distintos (NOVAES; VITAL, 2005). Dayrell (2009, p. 22) mostra que esse trânsito passa pelas obrigações, normas, prescrições, os ritos, símbolos e o prazer, tudo isso delinea a trajetória para a vida adulta, e nesse movimento são construídos “modos próprios de ser jovem”. Costumam considerar-se jovens aqueles participantes de uma cultura jovem representada por símbolos de sua condição juvenil.

Foto 4 – Secundarista do colégio Almirante fazendo pinturas corporais



Fonte: Facebook / Ocupa Almirante, Vitória-ES)

Assim os “Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado” (DAYRELL, 2009, p. 19), essas marcas fazem parte do “ser jovem”, de uma cultura jovem.

Neste sentido, a juventude pode ser considerada um caminho entre a adolescência e a fase adulta, marcada pela “convivência contraditória entre a subordinação à família e à sociedade e as expectativas de emancipação, sempre em choque e em negociação” (NOVAES; VITAL,

2005, p. 113). Nesta transição, ora subordinado, ora fazendo suas primeiras escolhas, podem surgir situações conflituosas. Dayrell (2009, p. 21) aponta que as discussões, brigas, vandalismos e delinquências estão associadas à violência geral da sociedade e expressam o descontentamento dos jovens perante uma ordem social considerada injusta, demonstrando “uma descrença política”.

Novais e Vital (2005, p. 14) mostram que os jovens tem recebido diversos estereótipos propagados pelos meios de comunicação, geralmente, ligando sua imagem com situações de violência, de rebeldia, de insubordinação: “A juventude de hoje é consumista (e não questionadora da sociedade de consumo); é individualista (e não solidária); é conservadora (e não progressista); é alienada (e não engajada); é apática (e não participativa)”.

Entretanto, diferentes juventudes podem habitar o mesmo espaço-tempo, porque mesmo que todos contestem o mesmo alvo, os repertórios são diferentes, ou seja, podem ter distintas vias políticas, artísticas e estilos de vida. “Os *hippies*, que pregavam “paz e amor”, foram contemporâneos dos jovens que se envolveram em ações armadas para contestar as ditaduras latino-americanas. E o que dizer dos dias de hoje?” (NOVAIS; VITAL, 2005, p. 14).

Dayrell (2009, p. 17) resume que a condição juvenil tem uma dupla dimensão, se referindo, primeiramente, “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida”, e numa segunda dimensão, refere-se ao “modo como tal condição é vivida a partir de diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc”.

Cada agrupamento juvenil tem práticas culturais conforme seus objetivos, influências e interesses, e relacionado ao mesmo estilo cultural também podem ocorrer “práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou ainda para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias” (DAYRELL, 2009, p. 20).

Podemos concluir que as culturas juvenis, assim como a condição juvenil, são constituintes da categoria juventude, ou como melhor podemos descrever em virtude da sua pluralidade: as culturas jovens e as condições de vida são fatores constituintes das *juventudes*. No tópico a seguir, olharemos para as *juventudes* que habitam a escola de ensino médio: os secundaristas. Eles possuem oportunidades específicas de aprendizagem política neste espaço em detrimento dos jovens que não estão escolarizados, como veremos a seguir.

2.2 SECUNDARISTAS: AS *JUVENTUDES* NO ENSINO MÉDIO

Para falar dessas *juventudes* que habitam o ensino médio, Mische (1997) nos mostra que ser “jovem” e ser “estudante” são coisas diferentes, porque a identidade está fora das instituições educativas, “abrangendo outras significações, altamente ligadas ao consumo e aos ‘estilos’ culturais” (p. 143).

Ambas *juventudes*, escolarizadas ou não, acessam possibilidades de engajamento, mas na instituição escola o engajamento é potencializado, como visto na Primavera Secundarista, que foi promovida por jovens frequentadores do ensino médio. Entretanto, a escola aparece tanto como espaço de potencializar o engajamento, quanto espaço de desencorajá-los.

Carrano e Dayrell narram que os professores estão sempre criticando a falta de respeito, a agressividade verbal e física entre os jovens, a irresponsabilidade com os compromissos escolares e dispersão na sala de aula por uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos. Inclusive a forma de vestir do jovem representa uma rebeldia, uma afronta ao que se exige enquanto uniforme escolar, porque gostam de roupas largas, piercings, tatuagens e boné. “Ah, o boné! Esse é quase sempre o pivô do conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. A lista poderia crescer infinitamente” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 102).

Essas *juventudes* indisciplinadas e incomunicáveis, aparecem também nos discursos dos professores como “sendo desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas” (DAYRELL, 2009, p. 16). O engajamento durante a primavera secundarista comprova que não há desinteresse político da juventude atual, apenas apresentam novas formas de ativismo.

Esse jovem frequentador do ensino médio possui circunstâncias privilegiadas de aprendizagem e prática política em detrimento de quem não o acessa. Neste espaço a construção do conhecimento político pode ocorrer por meio de teoria, principalmente nas disciplinas de história, filosofia e sociologia, e por meio de práticas participativas, numa escola que promove uma gestão democrática, no PPP – Projeto Político Pedagógico, no currículo, no relacionamento entre professor e aluno, nos grêmios estudantis e nos conselhos escolares. Pretendendo neste tópico situar as especificidades dessas *juventudes* em virtude da sua presença no ensino médio,

serão abordados resumidamente nos parágrafos a seguir cada um desses espaços de aprendizagem política na escola.

Começamos pela gestão democrática, que possibilita a existência de todos os demais mecanismos de engajamento político dentro da instituição escolar. A escola precisa criar e consolidar os espaços de participação, o que depende muito da postura política do diretor escolar, que por sua vez, nas escolas estaduais de ensino médio no ES, ainda se trata de um cargo indicado politicamente ao invés de eleito democraticamente. Inclusive, as eleições para direção escolar são uma demanda local dos estudantes engajados na Primavera Secundarista.

O PPP, quando construído nos moldes pelos quais foi idealizado, o que é raro, é um documento redigido por toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais, moradores da comunidade no entorno, equipe pedagógica, gestores, funcionários terceirizados, etc.) que se trata de um planejamento coletivo constituído de princípios democráticos, onde consta a identidade da instituição, os conteúdos e métodos alinhados com o projeto de ser humano que se pretende formar, observando o papel do professor neste processo, entendendo o papel social, político e ideológico do currículo prescrito e praticado na escola (HORNBURG; SILVA, 2007).

Num sentido mais amplo do que a sala de aula, um PPP, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Art.16, inciso XXI, deve considerar a “[...] participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades”. (BRASIL, MEC. CNE/CEB N°2/2012). Ou seja, se o PPP fosse construído em todas as escolas tal como foi idealizado, o protagonismo dos estudantes teria ainda mais espaço para frutificar, e não seria visto como rebeldia, mas como padrão esperado, como fonte de melhorias.

Em relação ao currículo, podemos classificá-lo como uma etapa do PPP, mas não se trata de um processo de escolha de conteúdos totalmente autônomo, em virtude dos currículos oficiais verticalmente impostos às escolas, que limitam essa a possibilidade de seleção de conteúdos pela instituição e pelo professor.

O Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo destaca a importância da Sociologia como forma de: “Possibilitar ao aluno uma atitude investigativa/cognitiva e uma prática social voltadas para a autonomia e participação, através da compreensão da construção social da realidade e da emergência de ações efetivas para transformá-la” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 95). Arroyo (2014) conclui que os currículos do ensino médio são um território de disputas por

direitos ao conhecimento, valores e à formação dos jovens, mas também são uma disputa de conhecimentos necessários para alcançar boas pontuações nas avaliações.

As avaliações externas fecham as tentativas docentes de inovar os conhecimentos e o trabalho. Trazem novas hierarquias no conhecimento. O que é avaliado terá maior peso e excelência. Trazem novas hierarquias no trabalho docente que terá peso relevante diferente, dependendo da relevância da disciplina nas avaliações externas e, especificamente, na seletividade do vestibular e do ENEM. Essas avaliações têm determinado, de maneira mais incisiva, a forma curricular do Ensino Médio (ARROYO, 2014, p. 197).

Arroyo (2014) defende que o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é o direito de se conhecer e se localizar no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Trata-se também de um direito de se entender nas relações de classe. O autor acrescenta ainda outras perspectivas para currículos preocupados com as *juventudes* nessas relações de poder:

Um dado merece ser trabalhado nos currículos: a presença dos jovens nas lutas por direitos articulados tem cultivado a consciência política da juventude. Estão presentes como sujeitos políticos na diversidade de movimentos sociais e na diversidade de mobilizações recentes por lutas populares, por melhoria de vida, por outras políticas públicas, por outro projeto de sociedade. Os jovens se mobilizam como atores políticos centrais (ARROYO, 2014, p. 170-171).

Portanto, currículo é uma relação de poder, porque se trata de dizer o que alunos devem aprender baseando-se no tipo de pessoas que queremos formar. Mas outra relação de poder presente na escola também influencia a formação do aluno: o relacionamento entre professor e aluno, porque instrui, ainda que indiretamente, aos alunos sobre criticidade e alienação.

Se a escola não for receptiva com os alunos, poderá “[...] desencadear reações negativas, igualmente fortes na hostilidade para com a cultura escolar: a indiferença para com a instituição” (RESENDE; CAETANO, 2013, p. 138). Quanto mais horizontalizada for essa relação, melhores são as circunstâncias de aprendizagem.

Neste sentido, é importante que o professor compreenda sua posição também como aprendiz, através das experiências que os alunos trazem e das diversas perspectivas com que cada indivíduo compreende o conteúdo em sala de aula: A educação libertadora é impossível sempre que o educador retém fragmentos de ideologia burguesa. Enquanto que o educador burguês é “unilateralmente” o mestre daqueles que dele aprendem, o educador libertador deve morrer como educador “unilateral”, de modo a renascer como aluno-mestre de seus mestres- alunos. Sem esta morte recíproca e este renascimento, uma educação libertadora é impossível (FREIRE, 1997, p. 26-27).

Esse relacionamento cheio de tensões entre professores e alunos já foi apontado como “um dos principais problemas da escola pública, fenômeno confirmado em pesquisas e nos contatos com

professores (as)” (IBASE/POLIS, 2006, p. 60-61). O professor que não abre mão de sua autoridade, no sentido de manter uma postura autoritária embasada inclusive nos regulamentos internos das escolas, na verdade, está assumindo um grande risco.

Essa atitude pode até ser “consentida ou tolerada pelos alunos, mas dificilmente contará com a adesão dos mesmos” (RESENDE; CAETANO, 2013, p. 143). O incentivo ao protagonismo estudantil na instituição escolar pode ser um fator motivador para seu engajamento na sociedade em geral.

Sobre os Grêmios estudantis, podemos dizer que provavelmente “sejam a expressão mais concreta de possibilidades de engajamento nas escolas de ensino fundamental e médio” (BRENNER, 2010, p. 33). Além disso, por meio do grêmio os estudantes aprendem a se organizar politicamente e a lutarem pelos seus direitos.

É importante dizer que alunos muito interessados em política são geralmente associados a rebeldia, por esse motivo, existem dirigentes escolares que resistem, e até tentam impedir a todo custo a formação de grêmios estudantis, que são núcleos básicos e embrionários da prática política da juventude (DANTAS, 2010).

O grêmio estudantil foi instituído por meio da Lei nº 7.398/85, que define o processo de organização e criação do mesmo como um direito dos alunos, caracterizando-o como um órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição. Essa garantia de autonomia para a organização dos estudantes é imprescindível para desenvolver suas habilidades políticas, para incentivar o interesse pela luta por direitos, pela busca de resolução dos problemas e melhorias em sua qualidade de vida. A participação juvenil traz diversos benefícios para vivências sadias da juventude:

Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmio Estudantil, de uma associação comunitária ou de um grupo de hip-hop pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 121).

Apesar de reconhecer os grêmios como espaços na escola que facilitam a participação e o engajamento de jovens, e que a ausência desse espaço dificulta as disposições ao engajamento, Brenner (2010, p. 33) nos lembra que em geral, os que se interessam em participar dos grêmios são jovens “que já têm algum tipo de disposição para o engajamento, seja por influência

familiar, de amigos ou de outras circunstâncias escolares que despertem o interesse por uma participação mais organizada e orgânica”. A autora acrescenta ainda que:

Além de espaço de socialização, pode também ser lugar onde ocorrem as primeiras aproximações com grupos militantes organizados, pela existência de grêmios e outras formas de mobilização estudantis. A escola pode ser, por isso, além do lugar de socialização, também espaço de concretização da militância de jovens (BRENNER, 2014, p. 44).

Em relação aos conselhos escolares, podemos resumir que são instâncias colegiadas composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive contando com um representante de aluno. Sua natureza é deliberativa, consultiva e fiscalizadora, para organizar o trabalho pedagógico e administrativo da escola, observando as diretrizes educacionais da Secretaria de Educação, a Constituição, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, o PPP e o Regimento Interno.

Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se forem relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: “já terminou meu horário”, “este é meu terceiro turno de trabalho”, “vamos terminar logo com isto”, “não tenho nada a ver com isto”, com que legitimidade o conselho vai deliberar ou fiscalizar?! (WERLE, 2003, p. 60).

A escola deve apoiar os coletivos da comunidade escolar, formados por membros representantes de todos os setores da escola, arenas “[...] onde as pessoas possam debater livremente os problemas com que se confrontam no cotidiano e que afetam de algum modo a sua atividade” (RESENDE; CAETANO, 2013, p. 143). Nesses espaços que o aluno possui representação já está aprendendo a escolher representantes tal como o fará enquanto futuro eleitor. Entretanto, infelizmente:

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 105).

Em resumo, para compreender a condição específica das *juventudes* escolarizadas, foram apresentadas aqui algumas possibilidades de engajamento político na instituição escolar, começando pela gestão democrática, passando pela construção do PPP e do currículo pensando nas *juventudes*, construindo relacionamentos mais horizontalizados entre professores e alunos, incentivando e fortalecendo os grêmios estudantis e reconhecendo a importância política dos conselhos escolares.

Expandindo um pouco o olhar, para fecharmos o debate sobre a instituição onde habita o sujeito dessa pesquisa, vale a pena refletir sobre seu impacto no jovem: qual é a função da escola? É função da escola pública de educação básica ofertar, conforme a LDB – Lei 9493/96 de Diretrizes e Bases da Educação, no Art.º2, “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio da Resolução CNE/CEB Nº 02/2012, estabelecem:

Art. 4º, inciso II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, MEC. CNE/CEB Nº2/2012).

A escola precisa preparar o indivíduo para o meio, e por outro lado, compreender seus próprios limites, porque “[...] os problemas que estes jovens carregam para a escola são antes problemas da sociedade que os produz e que a escola não tem o poder miraculoso, sozinha, de revertê-los” (FRIGOTTO, 2009, p. 27), o que nos leva a refletir sobre as possibilidades desta instituição na vida do jovem, considerando suas inúmeras limitações.

[...] nos parece que grande parte destes jovens adere às promessas redentoras da educação, presente no imaginário social, acreditando ainda nas possibilidades de mobilidade social através da certificação escolar, o que aponta a necessidade de problematizar a relação que estabelecem entre a escola e o futuro (DAYRELL, 2013, p. 71).

Uma educação de qualidade “não pode ser tida apenas como forma de adestramento da força de trabalho, nem pode ignorar a importância da inserção dos jovens nos mundos social e econômico” (NOVAES; VITAL, 2005, p. 123). Toda educação possui uma intencionalidade: o objetivo de que essa aprendizagem seja construtora de um tipo de pessoa com capacidades, habilidades, conceitos e opiniões específicas.

É por isso que resgatamos Silva (2005) para lembrar que “Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta ‘o quê’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’, ou melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’ [...]” (SILVA, 2005, p. 15). Seria interessante compartilhar o debate curricular feito na academia com os mais interessados: os secundaristas.

A transformação do Ensino Médio, de direito social e subjetivo em capital humano ou num pacote de competências ditadas pelo mercado – num contexto de aumento exponencial do desemprego e precarização do trabalho – torna os jovens cada vez mais céticos em relação à promessa integradora da escola. Um desafio a mais para os professores, para motivá-los e convencê-los de que o conhecimento pode ajudá-los na

busca de transformar a sociedade que lhes interdita o futuro (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

Muitas vezes “O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 102).

O jovem que habita o ensino médio frequentemente levanta um debate sobre os sentidos da escolarização, a razão para aprender determinados conteúdos. Se eles forem ouvidos nas construções curriculares e propostas pedagógicas da instituição, a probabilidade de considerá-las atrativas aumentaria consideravelmente. A escola precisa assumir uma identidade de instituição que incentiva a participação.

Neste sentido, o impacto da escolarização na socialização política e nas possibilidades de engajamento dos jovens alunos está diretamente relacionado com a maior ou menor convicção da instituição e de seus agentes com o fortalecimento da participação. Uma participação que se configure como princípio educativo e não como retórica escolar. Como dito anteriormente, a existência de espaços formais de participação, tais como os grêmios, não é garantia, por si só, de transmissão de valores e vivência de processos democráticos. As práticas escolares falam muito mais do que a existência de espaços institucionais de participação ou das diferentes estratégias pedagógicas que se conformam com princípios propagadores de uma sociedade democrática, mas desprovidos de ação (BRENNER, 2010, p. 34).

Castro (2008) afirma que uma participação política ativa nos espaços democráticos da escola constitui um fator importante no sentido de favorecer o posterior engajamento em partidos políticos “dando continuidade ao desejo de lutar por mudanças, agora na sociedade mais ampla” (p. 257). O engajamento adquire tamanha importância na vida dos jovens que “Alguns comentam a emoção de poderem ver outros jovens *transformando suas vidas* por meio do trabalho que realizam” (CASTRO, 2008, p. 262). Esse trabalho realizado nas militâncias não se restringe à instituição escolar, educar é um fenômeno que extrapola os muros da escola.

As ruas, as ações sociais, as famílias, a vida cotidiana e, principalmente, a luta política, possuem também uma dimensão formativa básica dos jovens no mundo contemporâneo. Cuidar de nossa cidade, de nosso país e do planeta, não pode ser tarefa exclusiva da escola, mas, seguramente, se esta estiver conectada com rede de qualidade, se os professores forem qualificados para tratar de todos esses temas, a escola da rua, a escola formal, o cidadão-aluno e o aluno-cidadão farão a diferença no mundo contemporâneo e, quem sabe, não serão eles os ativistas personagens de todos os anos (PRETTO, 2013, p. 66).

Brenner (2014, p. 49) afirma que, nas narrativas dos jovens, a instituição escola não aparece necessariamente como espaço de “aprendizagem da política *stricto sensu*”, mas eles destacam a possibilidade de socialização política neste espaço, assim como, ressaltam a importância da

aprendizagem de “valores e comportamentos políticos” por meio das interações entre os atores desta instituição: relações entre alunos, deles com seus professores com demais funcionários.

Até este ponto neste capítulo, direcionamos o olhar para o sujeito (secundarista) que coloca em prática o objeto desta pesquisa (engajamento). Neste sentido, o debate feito nos itens 2.1 e 2.2, demonstraram, respectivamente, que o secundarista possui diferentes *juventudes* e que a condição de escolarização lhe propicia oportunidades de engajamentos específicos.

Para olhar a ação “engajamento”, foi necessário situar previamente quem é o ator que o coloca em prática, como parte fundamental da caracterização do mesmo. Já que não falamos aqui de um engajamento em geral, mas do engajamento de um sujeito frequentador do ensino médio, não é possível descolar o diálogo sobre engajamento secundarista do diálogo sobre juventude e escola, porque ele apresenta muitas especificidades neste recorte geracional e institucional.

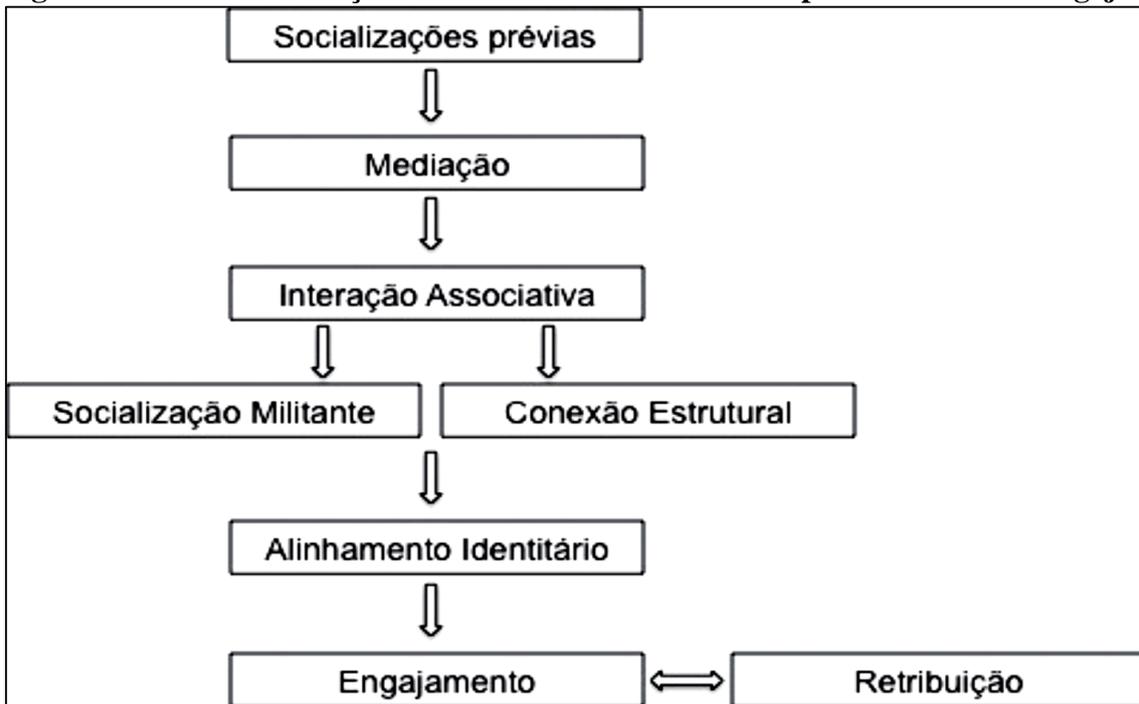
Faremos então uma transição do olhar, que até o momento focava no “sujeito”, mas prossegue este capítulo até sua finalização fazendo um “zoom” nos próximos tópicos (2.3 e 2.4) para chegar no foco mais objetivo desta pesquisa, que é o engajamento. Nesse propósito, o tema é resgatado com a investigação teórica sobre suas aparições conceituais na literatura e a apresentação das variáveis escolhidas para a sua caracterização.

2.3 ENGAJAMENTOS DAS *JUVENTUDES* SECUNDARISTAS

Vimos nos tópicos 2.1 e 2.2 deste mesmo capítulo, como são constituídas as *juventudes* conforme suas condições de vida, e quais são as especificidades desse recorte geracional quando olhamos apenas para os indivíduos frequentadores do ensino médio. Portanto, visto que já olhamos para o sujeito e para a instituição em que ele frequenta, neste tópico direciona-se o olhar para a ação deste sujeito, que é o Engajamento, objeto de maior interesse deste trabalho.

Antes de conceituar o engajamento, faz-se importante reforçar que escolhemos caracterizá-lo, mas se tivéssemos tomado outro caminho, ou seja, se desejássemos explicar o engajamento das *juventudes* capixabas na Primavera Secundarista, certamente o faríamos pelo modelo de análise construído por Silva e Ruskowski (2016):

Figura 2 – Condições e mecanismos do processo de engajamento



Fonte: SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 212.

Tal modelo explicativo do engajamento foi construído baseado em quatro perspectivas identificadas pelos autores “disposicional, identitária, relacional e retributiva.” (SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 218). A primeira diz respeito às “propensões de determinados indivíduos ao engajamento” (p. 194), por possuir uma pré-disposição para a ação baseada em sua trajetória.

A segunda fala sobre a identidade coletiva a partir de “um sentido de ação compartilhado” (SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 197). A terceira perspectiva, relacional, demonstra a “centralidade das inserções relacionais na estruturação dos atores e das suas ações” (SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 201). Por fim, a perspectiva retributiva afirma que “o engajamento oferece determinadas retribuições (materiais, simbólicas, afetivas, emocionais) aos indivíduos” (SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 217).

Aqui identificamos que cada perspectiva contribui a seu modo para a leitura do engajamento, seja caracterizando ou explicando. A caracterização do engajamento neste trabalho pretende captar alguns itens descritos por cada uma das perspectivas citadas por Silva e Ruskowski (2016), ou seja, percebemos no engajamento secundarista que há pré-disposições, há construções identitárias, há importantes redes de relações, assim como há compensações que motivam o envolvimento nos protestos.

[...] as pessoas se engajam em ações coletivas porque elas compartilham certas normas e valores relacionados a áreas específicas de disputa política. Nesta perspectiva, a participação na ação coletiva é um processo de identificação [...]. Uma vez que identidades são criadas e formatadas através de relações sociais, as redes desempenham um papel crucial. Elas constroem e reforçam as identidades dos indivíduos e proporcionam a eles a consciência política que lhes permite aproximar-se ideologicamente de determinada questão política (DIANI, 2003, p. 23 apud SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 198).

Em especial, percebemos que essas perspectivas são complementares, já que as redes influenciam as disposições, ao mesmo tempo que constituem uma identidade militante no sentimento de pertencimento, porque o “fazer parte de algo maior” é compensador, é a própria retribuição, e não apenas a relação de sucesso ou fracasso do movimento.

Mas aqui decidimos pela caracterização do engajamento, visto que a explicação demandaria mais fôlego do que foi possível dedicar. Ainda na caracterização, tais perspectivas nos ajudam a compreender como se desenvolve o engajamento, mas como podemos conceituá-lo?

O engajamento para nós não é estático. Concordamos com Seidl (2014, p. 58) que adota “[...] uma visão da sociologia da militância que toma o engajamento como *processo*”, como uma inserção gradual num espaço de participação política, visto que as motivações ao engajamento podem partir de múltiplos fatores ao longo da vida. Tanto consideramos engajamento como processo, que não iniciamos esse tópico sobre engajamento tradicionalmente com o conceito de engajamento, mas colocamos primeiro as perspectivas sobre como ele é desenvolvido.

Mas para conceituar, concordamos com Silva e Ruskowski (2016, p. 192) que o engajamento militante é “uma das formas de expressão da participação ou do ativismo sociopolítico”. Tais autores apontam diferenças na literatura entre a participação e o engajamento militante, e uma delas contribui particularmente para este presente trabalho: o vínculo com instituições.

Enquanto participação ou atuação em uma ação coletiva que se sustenta ao longo do tempo e está orientada à defesa de uma causa (Sawicki e Siméant, 2011), o engajamento militante envolve aquilo que Becker (1960, p. 33) denomina de “comportamento consistente” (também conceituado de *commitment*), e tende a se expressar empiricamente na participação continuada em alguma organização social e/ou política (SILVA & RUSKOWSKI, 2016, p. 192).

Silva e Ruskowski (2016, p. 193) ainda mostram que engajamento militante é diferente de um ativismo individualizado e pontual, “o qual tende a não envolver a identificação e a inserção organizativa”. Em nosso trabalho, especificamente, sob o olhar da literatura, podemos dizer que há secundaristas ativistas e engajados convivendo na mesma ocupação, entretanto, um perfil predominava a cada escola visitada: uma escola onde a maioria de secundaristas eram ativistas

pontuais e outra escola onde a maioria era militante engajado em organizações estudantis, partidos políticos e movimentos sociais.

Não tem sido uma tarefa fácil escolher a nomenclatura adequada para descrever o que os secundaristas estão fazendo. Visto que, coabitaram as ocupações: *juventudes* exercendo uma participação política inédita, que foram recrutadas especificamente através do repertório de ocupação de escola, juntamente com outras *juventudes* que já adquiriam o hábito de executar ativismos pontuais em ações coletivas de diversas temáticas e outras *juventudes* de trajetórias militantes já constituídas em instituições/movimentos.

Como escolher entre os termos participação, engajamento, militância ou ativismo? Analisando as escolas ocupadas, a presença das instituições foi unânime, mesmo nas que lhes negavam os créditos pelo repertório, citavam que elas ajudaram com doações. De modo geral, os sujeitos ocupantes de escola são em sua maioria mais engajados do que ativistas, e aqui a caracterização também pretende levar em consideração o que as *juventudes* pensam sobre o que estão fazendo, neste sentido, escolhemos o termo engajamento.

Foto 5 – Momento de descontração na ocupação da escola FDR



Fonte: Facebook / Ocupa FDR, Vitória-ES.

Para a juventude secundarista, o engajamento além de ser visto como uma atitude transformadora da realidade social, é também “uma oportunidade de novas sociabilidades, propiciando a construção de relações de amizade e de espaços de diversão” (SILVA e RUSKOWSKI, 2010, p. 40).

Para os sujeitos, o termo participação lhes parece insuficiente para descrever seu grau de envolvimento com a causa reivindicada. Eles se intitulam militantes engajados, ainda que não possuam laços com instituições, porque consideram que sua participação no repertório de ocupação de escola é um ato de engajamento, sentimento que tem ligação com a necessidade de fala, de reconhecimento do protagonismo das *juventudes*.

Foto 6 – Assembleia na escola Almirante



Fonte: Facebook / Ocupa Almirante, Vitória-ES.

Castro (2011, p. 300) nos lembra que os jovens geralmente são “objeto do discurso do outro”, isso ocorreria em virtude dos saberes disciplinares das gerações mais velhas, colocando-os como “tutelados, invisíveis e não falantes”. Os jovens ocupantes pedem diálogo com os governantes, pedem para serem ouvidos em relação as propostas políticas que os afetam diretamente na escola. A necessidade de se fazer ouvir desperta o engajamento.

Entre aqueles que já possuíam vínculos com instituições, o engajamento é a continuação de sua trajetória militante, para aqueles que já eram ativistas pontuais ligados a várias causas, ainda que com aversão a instituições, também é a continuidade de seu hábito de se engajar em reivindicações cujas pautas lhe interessam. Por último, para aqueles que estão participando pela primeira vez de uma ação coletiva, são unânimes em dizer que iniciaram uma trajetória militante e que haverá continuidade, ainda que não tenham definido se ingressarão numa instituição ou se atuarão pontualmente.

Foto 7 – Secundaristas do colégio almirante em oficina de fotografia



Fonte: Facebook / Ocupa Almirante, Vitória-ES.

Castro (2008) demonstra que o engajamento “confere aos jovens reconhecimento social e pertencimento” (p. 259), pois essas organizações representam para a juventude algo “forte” e “visível” (p. 259), que traz um significado mais concreto para suas ações, conferindo-lhes alguma importância.

Nossa leitura é feita sobre um processo de confronto político, uma ação de reivindicação e protesto direcionada a personagens específicos do poder público cujas decisões políticas estavam sendo questionadas, e neste contexto, os atores questionadores são, a maior parte institucionalizada, mas é preciso reconhecer o enfraquecimento da reputação das instituições entre as *juventudes*. Além de se engajarem (como os sujeitos preferem dizer) ou participarem (como a literatura indica) no repertório de ocupação de escolas, o que mais sabemos sobre as ações em que as *juventudes* se envolvem?

Foto 8 – Secundaristas em rotina de limpeza e organização da ocupação no colégio Paes Barreto



Fonte: Facebook / Ocupa Paes Barreto, Vitória-ES.

Brites (2015, p. 31) afirma que os jovens “tendem a participar menos em ações políticas formais (trabalhar em campanhas e votar) e mais em formas de ação ligadas às suas comunidades”. Neste contexto, para caracterizar o engajamento secundarista, é necessário identificar suas motivações.

Seja por indignação diante da injustiça que causa sofrimento alheio, seja por interesse de minimizar o próprio sofrimento, vários jovens começam a participar levados por sentimentos gerados na vida privada. Como desdobramento, tais sentimentos privados se transformam em “lutas por direitos”, geralmente dentro da chave de leitura dos “direitos humanos”, e, assim, geram ações que contribuem para a construção do espaço público (NOVAES; VITAL, 2005, p. 126).

Novaes e Vital (2005 p. 115-116) afirmaram que a geração atual habita um mundo globalizado em que “exacerbam-se o individualismo, o consumismo, a indiferença diante do sofrimento alheio, o medo imobilizador”. Mas além dos elementos da sociabilidade contemporânea que desfavorecem e limitam o engajamento dos jovens, há os elementos que impulsionam.

A questão é não focar só nas dificuldades, porque até as resistências que surgem “trazem consigo potencialidades e possibilidades de participação historicamente inéditas”. Além do sentido relacionado a agir coletivamente, o engajamento significa também “a “conscientização” e a necessidade de “compreensão do mundo à sua volta” (CASTRO, 2008, p. 258).

Neste último sentido, alguns jovens que a literatura chamaria de ativistas, se consideram engajados, porque mesmo não possuindo uma continuidade nas ações ou laços consistentes com organizações estudantis, partidos ou outras instituições formais, eles possuem uma postura ideológica que representa uma pré-disposição à participação em ações coletivas, o que seria um “estado de alerta” suficiente para se considerarem engajados. Novaes e Vital (2005, p. 142) apresentam um quadro simplificado das participações juvenis nas últimas décadas.

Tabela 1 – Continuidades e discontinuidades no campo de possibilidades de participação juvenil

	Palavras de ordem	Pares de oposição	Participação de Jovens
Anos 1960-1970	Mudar o mundo! ----- (e fazer revolução dos costumes)	Capitalismo x Socialismo Cultura estabelecida x Contracultura	Estudantes, operários e camponeses Hippies e demais grupos de contracultura
Anos 1970-1980	Democratizar a América Latina ----- Ações afirmativas para as “minorias”	Ditaduras x Democracia almejada Preconceitos e discriminação x Respeito à diversidade	Cidadãos rurais e urbanos ----- “Minorias”, Jovens mulheres, negros, Indígenas
Anos 1990 ----- Síntese atual	Lutas contra o “neoliberalismo” ----- Por acessos e oportunidades de Inclusão ----- Por políticas públicas de/com/ para Juventude	Degradação ambiental x Sustentabilidade ----- Violência x Paz e direitos humanos ----- Exclusão x Inclusão social	“Jovens dos projetos” (de Ongs, fundações), Jovens gestores de políticas governamentais, grupos culturais, redes, fóruns e conferências de Juventude, dos movimentos por livre orientação sexual etc. ----- Juventude (como sujeito de direitos, com marcas geracionais comuns e demandas diversificadas)

Fonte: NOVAES; VITAL, 2005, p. 142.

Chillán (2005, p. 78) afirma que é notório o enfraquecimento das organizações juvenis, porque têm pouca representatividade, vida curta, organização ineficaz, recursos físicos e materiais escassos etc. Inclusive, acredita que a ação coletiva dos jovens “é inexpressiva e tende a ter um apoio deficiente, quando não uma oposição, da comunidade e do Estado”.

Entretanto, Dayrell (2013, p. 33) mostra que as novas formas de associativismo juvenil demonstram um possível aumento dos interesses e práticas coletivas juvenis, que constituem uma identidade juvenil, a forma de “vivenciar a própria juventude como mobilizadores de uma possível participação social”. Em resumo, para Dayrell (2013) o associativismo juvenil está apresentando novos temas e múltiplas formas em diferentes níveis de intervenção no social, geralmente fluidas e pouco estruturadas. Assim como, voltando um pouco no tempo, Mische compara o engajamento da juventude dos anos 1960 e 1990:

Meu argumento básico é que o período anterior, de 1960 a 1968, serviu como um nexo para a concentração de identidade. A identidade forte de “estudante” se tornou um prisma para múltiplas dimensões dos projetos emergentes dos jovens da classe média universitária, dentro de uma dinâmica radicalizante de oposição política. Isso não se deve a uma lógica intrínseca ou “destino histórico” de estudantes como categoria social, mas resultou da estrutura específica de suas redes sociais, concentradas principalmente na família e, mais importante ainda, nas universidades. Em contraste, o período posterior de reestruturação democrática, nos anos 80 e 90, é caracterizado pela dispersão crescente das redes juvenis. Os anos formativos dos jovens não são limitados à família e às universidades, mas acontecem em contextos sociais, culturais e políticos mais diversos, englobando um campo maior de possíveis (e às vezes contraditórios) projetos pessoais e coletivos. Por isso, a categoria de “estudante” não tem a multivalência necessária para servir como um prisma para a diversidade de projetos-em-formação dos jovens nos anos 90. Daí a necessidade de uma identidade mais abrangente (e ambígua), evidente no universalismo formal de “cidadão” (MISCHE, 1997, p. 140).

Ainda sobre a juventude dos anos 1990, Mische (1997) cita um trecho da revista *Veja* de 09/09/1992, afirmando que a juventude anti-Color “não pertence a nenhum partido e jamais participou de uma reunião política na vida. Eles marcharam, e continuarão marchando, porque simplesmente não aceitam que seu país seja assaltado impunemente por corruptos” (p. 137).

A autora cita também o jornal *Folha de São Paulo*, de 31/08/1992, onde Lindberg Farias, então presidente da UNE e militante do PCdoB afirma que “A politização dessa juventude se dá no processo, nas ruas, querendo participar. Aí é que vai aprender a resgatar os valores democráticos” (MISCHE, 1997, p. 137). O panfleto da União Nacional dos Estudantes e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas da época expressou suas demandas:

Descontração, irreverência e rebeldia tomaram conta das ruas. De cara pintada a juventude demonstrou estar disposta a construir um país diferente, livre desta quadrilha que assaltou o Palácio do Planalto (...) Uma crise que vai além da falta de ética, da moral dos bons costumes, e que ameaça a própria existência do país, das instituições, de cada um (...) É fome, recessão, arrocho, desemprego, impunidade. No país de abundância, o povo e a juventude no maior sufoco, tudo se faz para manter o plano “neo-liberal”, o plano de desmantelamento do estado público (...) Continua a rebeldia característica de juventude. A capacidade de nos revoltarmos frente à injustiça (UNE/UBES apud MISCHE, 1997, p. 138).

Muitas vezes há uma valorização dos saberes e práticas institucionalizados em detrimento dos demais. Tanto que os jovens são chamados de analfabetos políticos por não dominarem conceitos do mundo político institucionalizado, inclusive, este é um dos argumentos mais utilizados pelas pessoas contrárias aos movimentos de ocupação das escolas, que são os primeiros a questionar que os alunos ocupantes sequer sabem a causa da sua ocupação.

Os autores falam que muitos jovens percebem o quanto a política institucional impacta suas vidas, mas não conseguem impactá-la a partir de suas demandas e anseios. Isso se expressa de diferentes maneiras: às vezes, na forma como são tratados alguns dos movimentos de juventude, outras no modo como são construídas e executadas as diversas políticas públicas de juventude, que mais controlam, regulam e engessam as práticas dos jovens e menos emancipam. Nesse sentido, a formação de coletivos (organizados ou espontâneos) se coloca como uma alternativa para aqueles que não se identificam com os processos hierarquizados da política institucional (MATTOS; MESQUITA, 2013, p. 478-479).

Segundo Dantas (2010, p. 10) os partidos políticos também são espaços de prática participativa e aprendizagem política, especialmente porque todo partido tem sua juventude partidária e vivem em busca de novas adesões. Além da aprendizagem adquirida no engajamento, há uma obrigatoriedade para que as legendas promovam “cursos e atividades de educação por meios de seus institutos ou fundações. Parcela equivalente a 20% do Fundo Partidário, dinheiro público destinado aos partidos, deve ser encaminhado a esse fim”. Entretanto, Dantas faz uma ressalva sobre os partidos, que possuem intenções doutrinárias ao aplicarem ações educativas, mais especificamente falando, intenções de “fortalecer aspectos centrais da essência de cada partido”.

Assim, a política é sentida como uma forma de vida e de compreensão das relações sociais. Situar suas ações no horizonte da política significa para esses jovens dar novo sentido às experiências cotidianas à luz de outros entendimentos, que ampliam o raio de determinação dos acontecimentos. O espaço do grupo e das discussões no partido e nas organizações constitui-se como a sustentação objetiva dessa construção coletiva: estar em grupo fazendo ou discutindo realiza objetivamente o esforço para “ser político”, ainda que essa experiência esteja pontuada por traições, rachas e conflitos (CASTRO, 2008, p. 262).

Mattos & Mesquita (2013, p. 479) mostram que a participação dos jovens pode adquirir um caráter “normativo e subalternizante”, quando eles são convocados por instituições como a escola, governos, movimentos sociais, porque se trata de um chamado “institucionalizado, já mapeado e regrado”. Por outro lado, os jovens não participam apenas em espaços em que foram convocados e autorizados a falar, mas os movimentos de ocupação são traduzidos como “uma voz que perturba justamente por não se adequar ao que se espera daqueles que a articulam” (ibid.).

Logo, falamos aqui de um hibridismo ou uma combinação entre políticas institucionalizadas e formas de ação horizontalizadas quando observamos que os estudantes ocuparam escolas pedindo reunião com o governador, ou seja, ocupação e reunião com o governador foram uma combinação de diferentes polos estratégicos, expressos em seus repertórios de ação.

Se a política institucional demonstra sua importância no sentido de pautar processos de negociação e luta da sociedade civil frente ao Estado, via representação e outros canais disponíveis na trama da democracia formal, os coletivos mais autônomos parecem dizer que a construção de outros modelos se faz necessária para a constituição de uma política que considere experiências mais horizontalizadas onde tenham um poder de intervenção maior (MATTOS; MESQUITA, 2013, p. 479).

Além do desejo de serem ouvidos, Castro afirma que a participação mais institucionalizada, principalmente a político-partidária, “está relacionada ao desejo de transformação social e à expectativa de um mundo melhor, mais justo, com menos desigualdades sociais, em que ‘as coisas possam estar menos erradas’” (CASTRO, 2008, p. 257). Complementando sua argumentação, Castro compara as reivindicações dos jovens de “direita” e “esquerda”:

Tais ideias programáticas variam segundo o espectro político-partidário: no espectro político mais à direita, os jovens defenderam a “eficiência administrativa” e o “bom uso dos recursos públicos” ou “a análise técnica para basear as decisões políticas”, assim como a promoção de igualdade de oportunidades para todos (jovens filiados ao DEM e ao PSDB); aqueles mais à esquerda enfatizaram as ideias de justiça social e de combater a concentração de riqueza no país (jovens filiados ao PT, ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e ao PSOL) (CASTRO, 2008, p. 258).

Começamos este tópico apresentando as perspectivas sobre como é constituído o engajamento, visto que decidimos vê-lo como processo, mas também apresentamos seu conceito, ora com o olhar estrutural da literatura onde ele representa um envolvimento formal e contínuo, ora com o olhar mais ideológico dos próprios jovens, onde ser engajado é ser crítico e propenso a participar de ações coletivas. Finalizamos o presente tópico falando sobre outros espaços de engajamento, institucionalizados e não-institucionalizados, e os possíveis motivos pelos quais os jovens costumam optar entre essas modalidades.

Esse breve debate sobre o engajamento das *juventudes* secundaristas demonstrou sua complexidade nas diversas formas em que se apresenta. Para melhor conhecê-lo, como objetivo maior deste trabalho, busca-se no próximo capítulo apresentar as variáveis que escolhemos para caracterizá-lo e que serão posteriormente operacionalizadas metodologicamente para responder aos objetivos gerais e específicos deste trabalho.

3. PADRÕES ORGANIZACIONAIS E RELACIONAIS

Ao longo do capítulo anterior, que foi dedicado ao objeto deste trabalho (o engajamento das *juventudes* secundaristas), conhecemos no item 2.1 *As Juventudes*, com suas diferentes formas de vivenciar essa etapa conforme suas condições de vida, em seguida observamos no item 2.2 os secundaristas, que são as *juventudes* que habitam o ensino médio e possuem circunstâncias específicas de aprendizagem política e práticas participativas na escola. Após termos observado o sujeito que dá vida ao nosso objeto nestes tópicos 2.1 e 2.2, voltamos o olhar para o engajamento em si, como visto no tópico 2.3, que se tratou de um diálogo aberto sobre os espaços e possibilidades de engajamentos das *juventudes* na sociedade em geral.

Afunilando o olhar ainda mais, para melhor descrever o engajamento secundarista, neste presente tópico observaremos o que as pesquisas anteriores no campo dos movimentos sociais têm listado como fatores possivelmente motivadores ao engajamento político, ou como variáveis características do mesmo. Aqui pretendemos olhar o engajamento secundarista sob duas categorias analíticas: o padrão organizacional e relacional. O primeiro possibilita identificar os repertórios organizacionais e repertórios de ação escolhidos pelos secundaristas, assim como suas respectivas performances, e o segundo permite a análise sobre como a alfabetização política pode constituir uma identidade militante e sua vinculação à rede de relações sociais e esferas da vida do ator. O padrão organizacional difere perfis formalizados e não formalizados, o padrão relacional difere escolas institucionalizadas e extra-institucionais.

3.1 PADRÃO ORGANIZACIONAL

Nos padrões organizacionais das ocupações secundaristas, nos importa descrever como se organizam e como agem, para tanto, buscamos neste tópico trazer informações sucintas da literatura sobre padrão organizacional e sobre repertórios de ação e performance, que nos ajudam a direcionar melhor o olhar na pesquisa de campo para identificar as variáveis que queremos catalogar para melhor descrever o engajamento secundarista.

3.1.1 Repertório Organizacional

Clemens (2010) conceitua Repertório Organizacional como “O conjunto de modelos organizacionais cultural e empiricamente disponíveis” (CLEMENS, 2010, p. 165). Para a autora, esses modelos poderiam representar a estrutura das relações internas nas organizações, como também dizem respeito aos roteiros de ação da organização.

Dessa forma, os modelos podem ser pensados como sendo intermediários entre dimensões abstratas de uma forma de organização (por exemplo, grau de hierarquia) e exemplos de organizações específicas. Modelos podem referir-se a “organizações de um determinado tipo” ou a “organizações que fazem determinado tipo de coisa” (CLEMENS, 2010, p. 164).

Para analisar o modelo de organização dos secundaristas engajados no evento específico da Primavera Secundarista no Espírito Santo, voltamos o olhar para as ocupações das escolas, que funcionaram como uma base do movimento, como sua principal performance, como lugar de encontro e organização das demais ações coletivas na rua.

Conforme um grupo se organiza de uma maneira particular, adota um modelo específico de organização, ele sinaliza sua identidade tanto para seus próprios membros como para outros. Os modelos de organização fazem parte do ferramental cultural de qualquer sociedade e, assim como preenchem funções instrumentais, preenchem também funções expressivas ou comunicativas. Além disso, a adoção de uma forma particular de organização influencia os vínculos que um grupo organizado estabelece com outras organizações. O modelo de ação coletiva escolhido conforma as alianças com outros grupos e as relações com as instituições políticas. Tanto no âmbito cultural como no institucional, os modelos de organização e de atividade coletiva são mecanismos centrais na transformação dos sistemas políticos. Uma vez que a forma organizacional é vista como sendo simultaneamente uma afirmação de identidade e constitutiva de campos institucionais mais amplos, os movimentos sociais aparecem como não apenas veículos de interesses preexistentes e causas de efeitos políticos específicos, mas como fontes cruciais de mudança institucional (CLEMENS, 2010, p. 180).

Clemens afirma que “quando mobilizadas em novas formas por grupos não usuais, mesmo os modelos organizacionais mais conhecidos podem ter consequências perturbadoras para as instituições políticas” (CLEMENS, 2010, p. 165). Assim como vimos na introdução deste trabalho os eventos possivelmente inspiradores da Primavera Secundarista, “Uma vez que um grupo tenha usado pioneiramente um modelo organizacional em uma nova arena, esse modelo pode, então, ser adotado e utilizado por outros grupos” (CLEMENS, 2010, p. 183).

Reproduzindo ou inovando:

[...] para contornar as desvantagens impostas por um regime específico, grupos dos movimentos podem importar modelos de organização que já são culturalmente

legítimos, embora não previamente reconhecidos como políticos. Usando modelos de organização simultaneamente conhecidos e novos, grupos dos movimentos sociais podem produzir mudanças nas regras consagradas sobre o que constitui e para que serve a organização política (CLEMENS, 2010, p. 208).

O repertório organizacional pode refletir a imagem da organização da sociedade em geral, e tratando-se da sociedade moderna, no contexto analisado neste trabalho, “o próprio processo de contestação às instituições políticas pode mudar as regras da ação política, ainda que não necessariamente o conteúdo de seus resultados” (CLEMENS, 2010, p. 210).

3.1.2 Repertório de ação coletiva e performances

Partimos do princípio que “O repertório é, então, um conjunto de *formas* de ação” (ALONSO, 2012, p. 23). Mas tal contribuição de Alonso é resultado de sua leitura do trabalho anterior de Charles Tilly, e este último, por sua vez, é o teórico que conceitua os repertórios de ação e suas eventuais performances:

Um esforço público sustentado de elaboração de reivindicações coletivas direcionadas a determinadas autoridades (esforço que pode ser chamado de *campanha*); O emprego de combinações dentre as seguintes formas de ação política: criação de movimentos sociais como política, associações e coalizões para finalidades específicas, reuniões públicas, desfiles solenes, vigílias, comícios, demonstrações, iniciativas reivindicatórias, declarações para e nos meios de comunicação de massa, e panfletagem (esse conjunto variável de atividades pode ser chamado de *repertório dos movimentos sociais*) (TILLY, 2010, p. 136 – 137).

No caso dos secundaristas engajados, se traduzem no conjunto de suas ações de reivindicações e das performances escolhidas. Alonso (2012) narra que Tilly queria identificar as formas *políticas* de agir, queria classificar as maneiras possíveis de se fazer política em determinado período histórico, assim pegou emprestado da música o conceito de “repertório”.

O conceito ressaltava a temporalidade lenta das estruturas culturais, mas dava espaço aos agentes, pois que a lógica volátil das conjunturas políticas os obrigaria a escolhas contínuas, conforme oportunidades e ameaças cambiantes – em contextos democráticos, passeatas são mais seguras que guerrilhas; em contextos repressivos, pode bem ser o contrário (ALONSO, 2012, p. 22).

Alonso também nos lembra como, mais recentemente, Tilly estabeleceu “A ideia de repertório como conjunto de *performances*” (ALONSO, 2012, p. 29). Logo, podemos ter um repertório de um determinado movimento, cujas ações se traduzem em passeatas, fechamento de vias, manifestações em frente a organizações governamentais, performances artísticas, ou até a

combinação entre várias delas, porque dentro de uma passeata as pessoas podem expressar suas reivindicações com cartazes, pinturas corporais, canções, entre outras. Pode haver um modelo padrão de reivindicação para todo o movimento, como também podem haver diferentes performances num repertório de ação, dependendo das releituras que os participantes fazem.

Os repertórios existentes corporificam uma tensão criativa entre inovação e persistência, refletindo suas lógicas instrumental e expressiva muito diferentes. A eficácia instrumental de um repertório deriva basicamente de sua novidade, de sua habilidade de, temporariamente, pegar desprevenidos oponentes ou autoridades e de criar exemplos de desordem pública que são custosos aos interesses estabelecidos. O uso repetido do mesmo repertório diminui sua eficácia instrumental e, desta forma, encoraja a inovação tática. Esta é a maior razão para a escalada e a radicalização das táticas em muitas campanhas de movimentos, e leva os movimentos a fazerem concessões às suas facções mais radicais, condenando-os a serem descritos com sucesso como “extremistas” por seus oponentes e pela mídia (McADAM; TARROW; TILLY, 2009, p. 25).

Alonso (2012, p.30) sintetiza o conceito de performance de Tilly (2008), mostrando que “Apresentar uma petição, fazer um refém, ou organizar uma manifestação constituem uma *performance* vinculando pelo menos dois atores, um reivindicador e um objeto das reivindicações”. Ainda observando os conceitos de Tilly, Alonso acrescenta que “Performances se aglutinam em *repertórios* de rotinas reivindicatórias”. Em resumo, Alonso afirma que a teoria de Tilly sobre os repertórios seguiu uma agenda em duas direções:

Uma é a casa das questões sobre transferência política e o peso que nela jogam a tradição e as oportunidades políticas locais ou como a experiência pregressa peculiar de um grupo ou país define e redefine repertórios alheios. Outra é a pesquisa sobre as performances, como a experiência presente, os sentidos e usos dos agentes em suas interações confrontacionais, transforma os repertórios (ALONSO, 2012, p. 34).

A maioria dos protestos seguem repertórios já existentes, as vezes porque eles já tenham alguma legitimidade ou maior aceitação por ser conhecido pelos manifestantes ou já ter dado resultado positivos em outras reivindicações, é por isso que Jasper (2016, p. 58) afirma que Tilly “abraçou o conceito de oportunidades políticas”, acrescentando também que:

[...] repertórios e arenas se desenvolvem com o tempo mediante interações repetidas. Os manifestantes abandonam as táticas que não se ajustam às arenas que encontram e abraçam as que se ajustam. Encontram as chaves adequadas para abrir as fechaduras disponíveis. (JASPER, 2016, p. 58)

Os repertórios organizacionais e repertórios de ação serão variáveis auxiliadoras da caracterização e compreensão do engajamento secundarista durante o evento da Primavera Secundarista no Espírito Santo. O primeiro parece iluminar a forma organizacional da ocupação (formal ou espontânea; hierarquizada ou descentralizada, etc); aspecto importante na análise da forma ocupação (como os alunos se organizam internamente no ambiente de ocupação).

A segunda ilumina a forma de ação (votar, fazer passeata, ocupação) e a incorporação de performance a esse conceito permite explorar que os sujeitos podem dar sentidos e usos diferentes a uma mesma forma de ação (ocupação). Em síntese, a aplicação de ambos os conceitos (repertório organizacional e repertório de ação) permite explorar uma maior diversidade de elementos constituintes do repertório ocupação (ao mesmo tempo, organizacional e de ação).

O sub-tópico a seguir abordará o padrão relacional, situando-o também como uma categoria analítica importante na explicação deste engajamento, dialogando sobre a trajetória de uma identidade militante por meio da alfabetização política construída nas relações com as esferas da vida ou redes de relacionamentos desde o nascimento.

3.2 PADRÃO RELACIONAL

As “esferas da vida” e “redes de relações” são dimensões complementares na caracterização do padrão relacional do engajamento estudantil secundarista. Consideramos aqui que a primeira se aproxima mais das relações do indivíduo, e a segunda se refere aos relacionamentos estabelecidos entre os grupos que este indivíduo está inserido, ou seja, suas redes entre indivíduos e/ou entre organizações.

Depois de catalogar as redes e esferas da vida, consideramos importante observar a relação das mesmas com uma alfabetização política que constituinte de uma identidade militante, em outras palavras, buscar identificar redes e esferas que trabalham com ensino e recrutamento para ação de engajamento.

3.2.1 Esferas da Vida

Para conceituar “esferas da vida”, Silva e Ruskowski (2010) citam Passy e Giugni (2000) definindo-as como “‘regiões’ distintas, mas inter-relacionadas, na vida de um indivíduo, cada uma com suas próprias fronteiras, lógicas e dinâmicas” (PASSY e GIUGNI apud SILVA e RUSKOWSKI, 2010, p. 121). Neste sentido, a militância constituiria apenas uma das esferas

da vida dos militantes, que se relaciona com as outras esferas (família, trabalho, igreja, estudo, etc.).

Assim, uma perspectiva central a alimentar essa vertente aqui desenvolvida toma a militância como *uma* esfera da vida social. Portanto, a intensidade da relação do indivíduo com esta esfera depende de sua constante interação com outras esferas de vida, como a da família e dos sentimentos, do trabalho, da escola, das amizades, do lazer, etc. (SEIDL, 2014, p. 60).

Entretanto, Silva e Ruskowski (2010) também mostram que há tensões entre o engajamento e as esferas da vida, que causam oscilações na intensidade de seu envolvimento, porque precisam “conciliar a militância com os compromissos de esferas de vida, como o estudo e o trabalho” (p. 43). Os autores concluem que esse conflito entre as esferas da vida dos indivíduos e seu engajamento é tensionado principalmente pela fase no ciclo da vida, que é a juventude, e as condições de vida em que se experimenta essa fase.

Para viabilizar o engajamento fazem dos movimentos sociais “não apenas um espaço de atuação política, mas também um espaço de estudo, de diversão, de amizades e de trabalho” (SILVA e RUSKOWSKI, 2010, p. 46). Na impossibilidade de acessar algumas esferas, ocorrem os desengajamentos, ainda pouco estudados.

Insisto, portanto, no fato de a dinâmica instável do sistema de interação entre as múltiplas esferas da vida ser questão central a considerar nos processos de engajamento individual, uma vez que dá inteligibilidade às estruturas de sentido construídas pelos indivíduos em diferentes momentos de seus itinerários. Esse viés, em particular, permite compreender as variações dos investimentos no ativismo e mesmo do desengajamento, fenômeno muito menos conhecido pelas Ciências Sociais (SEIDL, 2014, p. 66).

No relacionamento do indivíduo com essas esferas da vida desde o nascimento é que vai se construindo sua identidade militante. A família é o primeiro contato de cada indivíduo com o mundo. “A família é o primeiro lugar de construção de referências políticas (ou falta delas)” (BRENNER, 2010, p. 30). O acesso à esfera da militância pode variar ao longo da vida em função das condições socioeconômicas, dependendo do momento que o indivíduo atravessa no ciclo da vida, uma esfera poderá ser mais acessada em detrimento de outra. Mas a esfera da família possui um acesso especial, por se tratar da primeira interação do indivíduo com o mundo:

Pesquisa realizada em 2004 sobre a participação política de jovens da Comunidade Europeia aponta que cerca de 70% dos entrevistados seguem a mesma orientação política dos pais – seja de direita, de esquerda ou de não escolha partidária. Em todos os países investigados foi observada estreita ligação do nível de politização dos pais e de seus filhos. Jovens que crescem em ambientes familiares mais politizados desenvolvem atitudes mais positivas em relação à política. Os filhos “herdeiros” de

alguma filiação política dos pais, sejam de esquerda ou de direita, têm afirmações e posicionamentos políticos mais firmes e bem estruturados que aqueles cujos pais não identificam uma preferência política. Quando herdeiros de uma filiação política de esquerda, os jovens são mais fortemente contestadores que aqueles que se vinculam a uma herança de direita (BRENNER, 2010, p. 31).

Em sua pesquisa, Brenner demonstra que “É significativamente menor o grupo de jovens que não relataram qualquer tipo de engajamento, mobilização ou expressão de opiniões políticas por parte de seus pais ou familiares” (BRENNER, 2014, p. 42), provando empiricamente que a esfera da família, ou mais especificamente falando, que a cultura política e militante dos pais pode exercer influência no engajamento dos jovens.

O grau de engajamento dos pais em movimentos, partidos políticos ou outras modalidades de participação, ou ainda o interesse dos mesmos em relação à política são significativos para a análise dos processos de socialização política dos jovens militantes. A construção de disposições para o seu engajamento encontra, na cultura política e militante dos pais, um importante fundamento (BRENNER, 2014, p. 38).

Sobre as relações de amizade e o engajamento, Silva e Ruskowski (2010) afirmam que elas costumam ser o veículo para contato com militantes engajados e construção de um projeto de engajamento significativo. Ou seja, a amizade desempenha um papel central na socialização e no recrutamento, assim como as relações familiares, ambas são fonte de alfabetização política e de “experiências, informações e/ou contatos que oportunizaram o engajamento” (p. 37). Logo:

As pesquisas apontam, portanto, para uma forte influência familiar na construção de disposições para o engajamento e tomada de posições políticas, mas também afirmam que essa não é a única influência, nem necessariamente a mais importante. Os processos de socialização que têm lugar na escola e nas relações de amizade são também importantes e podem ser mais fortes e determinantes do comportamento político que a “herança” dos pais, em determinados casos (BRENNER, 2014, p. 35).

Brenner situa a escola como uma das esferas da vida mais influenciadoras, destacando experiências escolares como os grêmios estudantis e algumas disciplinas. “O jovem de origem popular disse considerar-se privilegiado por ter tido vários bons professores, especialmente os de História, que também o influenciaram na escolha do curso universitário” (BRENNER, 2014, p. 45). As disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia sofrem ameaças constantes nas propostas de reforma do ensino, oscilando entre as opções que não deveriam ser consideradas conteúdo obrigatório, mas são sempre citadas pelos jovens como momentos de aprendizagem política.

[...] muitos afirmam que foi justamente da família que vieram suas primeiras percepções sobre temas políticos, seja por meio de discussões, seja por meio do exemplo dos pais. Mas também dos professores, principalmente de História e de

Geografia, citados como aqueles que mais incentivam a “ver a realidade de outra forma”, a “questionar”, a “ser mais crítico”² (CASTRO, 2008, p. 264).

Podemos concluir nesta revisão de literatura que as esferas que mais influenciam o engajamento das juventudes são a família, a escola e as amizades, mas essa informação será confirmada empiricamente na pesquisa de campo deste trabalho. Até aqui conceituamos o que são as “esferas da vida”. Agora vamos “dar um zoom” nessas esferas para entender as redes de relacionamento entre elas.

3.2.2 Redes de Relações

Segundo Carlos (2015, p. 93), “O padrão de ação coletiva do movimento social compreende além da organização formal, redes de relações informais e suas interações relacionais”. Neste sentido, aqui será necessário catalogar “as *redes interpessoais e organizacionais* nas quais os jovens se encontram, e como as estruturas diferenciadas dessas redes influenciam na articulação de *projetos pessoais e sociais*” (MISCHE, 1997, p. 138), na busca por compreender a influência para a militância que possivelmente essas redes propiciam.

Não podemos ignorar a importância dos recursos organizacionais e das redes, sendo essas últimas um importante espaço de alfabetização política e formação de identidades militantes. As diferentes perspectivas que analisaram as disposições ao engajamento parecem convergir para o consenso de que os laços interpessoais, que aqui chamamos de esferas da vida entre o indivíduo e o mundo, são o contato inicial com a política.

Por isso, as “disposições psicológicas”, os recursos organizacionais e institucionais, bem como as características de classe, somente funcionam como condições efetivas de engajamento quando aparecem associadas à existência de laços interpessoais e de vínculos anteriores com participantes dos movimentos. (OLIVEIRA, 2010, p. 52-53)

Silva e Ruskowski (2010) apresentam o Levante Popular da Juventude (LPJ) como uma organização atuante no estado do Rio Grande do Sul que agrega jovens de vários movimentos sociais, além de grupos culturais e estudantes, analisando como as redes interpessoais e a

² As disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio visam a cumprir esse papel de socialização ou alfabetização política. No entanto, a sua inclusão como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio é recente (Lei nº 11.684/08), e posteriormente quase foi frustrada pela Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.414/17), antes MP 746/16.

conjugação entre militância e esferas de vida influenciam no engajamento daqueles indivíduos, criando uma identificação coletiva enquanto jovens e militantes.

Essa abordagem assume como premissa que as relações (ou laços) sociais estabelecidos por indivíduos, atores coletivos, associações ou organizações e instituições (e entre eles) constituem o elemento por excelência de estruturação da vida social. De modo geral, a abordagem relacional compreende a ação social dos atores como constituída em um contexto de relações múltiplas, dinâmicas e mutáveis (EMIRBAYER, 1997). Com base nesses pressupostos e aplicada aos movimentos coletivos, a análise de redes sociais possibilita reconstituir o denso e complexo tecido relacional que estrutura as relações entre atores no interior de grupos e organizações específicas ao movimento e, por extensão, desses com atores político-institucionais (CARLOS, 2015, p. 93-94).

Carlos (2015, 2012) afirma que essas redes de relacionamentos e interações entre atores sociais, organizações e também com instituições, constituem importante elemento dos padrões de ação coletiva dos movimentos sociais. A análise de redes permite compreender “a diversidade de dinâmicas relacionais que se constituem entre uma multiplicidade de atores societários e institucionais, assim como sua mudança (ou resignificação) ao longo do tempo” (CARLOS, 2012, p. 83). O papel das redes de relações estabelecidas pelos sujeitos na construção do seu engajamento militante é enfatizado por Brenner (2014) nos seguintes termos:

As redes de interações estabelecidas pelo sujeito no momento presente, significando contato com espaços e grupos com os quais se identifica e é capaz de construir algum tipo de reciprocidade, é que tornariam possível seu engajamento. Estaria presente, além da identificação com o grupo, um cálculo que equacionaria positivamente a relação entre o investimento realizado na militância e as compensações materiais e pessoais produzidas por ela, ou ainda o prestígio que poderia angariar por meio desse engajamento (BRENNER, 2014, p. 37).

A aplicação da análise de redes sociais é particularmente útil neste trabalho, na medida em que possibilita identificar onde os jovens secundaristas engajados aprenderam o que sabem e quem os motivou a participar. Marteleto (2001, p. 72), por sua vez, aponta que “A rede social [...] passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”.

Neste sentido, a autora chama atenção para a nossa realidade social contemporânea, em que os indivíduos com recursos e capacidades propositivas organizam suas ações nos espaços políticos justamente através da socialização e mobilização que se desenvolve nas redes sociais. Em outras palavras, as redes sociais são uma base de incentivo ao engajamento.

Marteleto (2001, p. 72) afirma também que desde os clássicos até os estudos mais recentes sobre redes sociais, não há uma teoria de redes sociais, porque este conceito tem sido empregado com diversas teorias e demanda dados empíricos complementares, além da

identificação dos elos e relações entre indivíduos, visto que os comportamentos ou opiniões de indivíduos estão diretamente ligados às estruturas que pertencem. Desse modo, a estrutura da rede de relações poderá influenciar as escolhas, as orientações, os comportamentos e as opiniões dos secundaristas engajados.

Vale ressaltar que a análise de redes não deve constituir um fim em si mesma, mas é apenas um dos instrumentos de coleta de dados que complementarará o estudo de caso. A função principal da análise de redes sociais é “[...] mostrar que a forma da rede é explicativa dos fenômenos analisados” (MARTELETO, 2001, p. 72).

Silva e Ruskowski (2010) também consideram as redes sociais fundamentais para a explicação do envolvimento militante na medida em que elas não apenas possibilitam o contato entre os militantes potenciais e seus recrutadores, mas também porque criam uma estrutura de significados compartilhada sobre compromisso militante que ajuda a criar e sustentar a mobilização. Inclusive, afirmando que são estas as duas “funções” das redes sociais – recrutamento e socialização. Em outras palavras, podemos resgatar Mische (1997) para lembrar que redes de relações possuem um papel fundamental na formação da identidade militante, visto que não são outsiders. Conforme explicam McAdam, Tarrow e Tilly (2009):

Os que propõem a perspectiva da escolha racional estão corretos em salientar a importância do estudo do ativismo individual. Enganam-se, a nosso ver, na sua concepção extremamente estreita e geralmente materialista de incentivos e no seu retrato do indivíduo quase sempre anômico. Tem-se a imagem de um *outsider* isolado decidindo se vai ou não aderir a uma certa ação coletiva “oferecida” por algum tipo de empreendedor. O que falta a esta visão é o grau de inserção e investimento ontológico dos indivíduos em vários tipos de estruturas e práticas sociais (McADAM; TARROW; TILLY, 2009, p. 30).

Podemos concluir que a observação das redes de relacionamento do indivíduo, associado às suas esferas da vida, será imprescindível para caracterizar o engajamento das *juventudes* secundaristas, visto que é por meio delas que eles constroem os conhecimentos políticos, ou seja, a alfabetização política que constitui sua identidade militante.

3.2.3 Identidade Militante

Oliveira (2010) defende a análise do engajamento individual enquanto processo, o que ele chama de “carreira”. Neste sentido, ele observou as condições sociais dos militantes tal como

as relações que incentivam o engajamento, “nos colocando numa posição intermediária entre as abordagens centradas exclusivamente na posição de classe e as que fazem das redes sociais o determinante da ação coletiva” (OLIVEIRA, 2010, p. 50). Ou seja, há um grau de inserção dos indivíduos no engajamento que precisa ser levado em consideração.

Oliveira (2010) quer entender as “sequências do processo que conduz à participação efetiva” (p. 53). Nesta análise das carreiras, o autor destaca que o grande desafio é compreender os “processos de socialização e de geração das disposições propícias à participação nas organizações e movimentos sociais” (p. 54). Até alcançar o que Oliveira chama de “fase militante”, há um processo:

De modo geral, o engajamento e a militância [...] são precedidos pela interação, contato e conversação com parentes, namorados (as), amigos (as), colegas, professores (as) etc., que conhecem ou participam de determinada associação. [...] A partir desses contatos iniciais sucede-se um momento distinto que é constituído pela aproximação, observação e frequência continuada a reuniões e a certas atividades da organização, antes de “começarem mesmo” a ter uma militância mais efetiva. Esta desemboca, quase sempre, na ocupação de posições e cargos de direção dentro das associações, assim como de conselhos, comitês e demais instâncias voltadas para a defesa ambiental. Este período pode ser denominado como a “fase de militante” (OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Neste sentido, Oliveira quer guiar nosso olhar para uma “análise *processualista* da ação militante e que considera a multiplicidade de *fatores* e de *lógicas sociais* que concretamente tornam possível a participação” (OLIVEIRA, 2010, p. 57). Logo, é preciso sensibilidade do pesquisador para identificar experiências que aproximaram o indivíduo do engajamento, ou seja, observar uma série de acontecimentos que motivam a atividade política da juventude até concretizar o engajamento.

Deste modo, para compreender concretamente os processos de engajamento e desengajamento e a permanência na militância, o observador deve apreender, tanto pelos relatos biográficos quanto pela observação etnográfica, o desenrolar e a imbricação de diferentes “ordens de experiências”, “umas em relação com as outras”, vividas pelos atores dentro de alguns “submundos sociais” (profissional, afetivo, familiar, militante etc.). Essa análise relacional das distintas “ordens de experiência” nas quais os atores se encontram inseridos permite apreender as lógicas que conduzem ao engajamento e à permanência na militância como resultado de constrangimentos específicos relacionados aos locais, aos itinerários individuais e aos espaços sociais dentro dos quais os atores estão inseridos (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

As tendências da modernidade deslocaram o indivíduo daquele isolamento da sociedade pré-moderna modificando as dinâmicas da vida social e o trazendo para um espaço onde “Significado e identidade passaram a ser menos característicos de algum “mundo da vida” estável e mais uma realização social colaborativa” (McADAM; TARROW; TILLY, 2009, p. 29). Neste sentido é que o indivíduo não estaria fazendo uma escolha racional em ser militante,

ser engajado, e sim construindo uma identidade militante através de fenômenos motivadores nas relações das redes entre indivíduos e esferas da vida.

A maior parte dos movimentos não surge porque os *outsiders* são induzidos a se juntar à luta; ao invés, eles são agregados a partir da solidariedade e dos compromissos ontológicos das estruturas primárias de mobilização do movimento que estão, por sua vez, ligadas às comunidades de identidade comunicadas por meio de redes sociais (McADAM; TARROW; TILLY, 2009, p. 32-33).

Ainda sobre a constituição da identidade militante, Silva e Ruskowski (2010, p. 30) partem do argumento que o engajamento militante tende a se produzir a partir de um alinhamento entre experiências e reconhecimentos vivenciados nas distintas esferas de vida dos indivíduos com as experiências e reconhecimentos específicos da esfera da militância. Neste processo, criam-se tanto os vínculos interpessoais quanto os sentidos compartilhados sobre os quais se funda a identificação militante.

[...] os jovens que militam nos partidos e nas associações estudantis sentem-se diferenciados dos outros, considerados como “despolitizados”, “alienados”, “individualistas”, “entreguistas” e “com aversão à política”. A maior crítica dos militantes é dirigida aos jovens que têm dinheiro e deixam-se absorver pelo consumo e em si mesmos, mas também se dirige ao modo como hoje se vive a vida, todos absorvidos na luta pela sobrevivência. A militância confere o sentimento de estarem enxergando “para além do horizonte” da maioria dos mortais e a responsabilidade de poder “representar” outros jovens (CASTRO, 2008, p. 260).

Castro acrescenta que “[...] os espaços de luta e de discussão política constituem um referencial importante para a formação de identidades juvenis, para além daquelas comumente consideradas, como a família e a escola” (CASTRO, 2008, p. 260). Complementando essa informação, Alonso afirma que identidade “é o que os atores definem como tal num conflito particular, por contraste e confronto com grupos rivais” (ALONSO, 2012, p. 29). Logo:

A adesão ao partido ou à organização estudantil, para os jovens engajados nas militâncias partidária e estudantil, conduz a uma outra visão de si, do futuro e dos outros. Por meio dela, abre-se outra fronteira de enlaçamento com o social dada pelo que eles chamam de “uma visão crítica da sociedade” ou de uma “conscientização”, caracterizando uma crise positiva de reordenamento de valores. É como se tudo, de repente, pudesse ser iluminado pelo sentido da luta contra a opressão e as injustiças; enfim, o sentido político ilumina todas as outras vivências do jovem. Dessa forma, a política, não como instituição, mas como visão crítica da sociedade, seria o significante que batiza a ingresso do jovem em uma outra vida em que pode ver com outros olhos a si mesmo, sua própria família, os problemas que o circundam e as determinações a que está submetido (CASTRO, 2008, p. 262).

Essa visão ampliada do jovem que se envolve em engajamentos políticos é resultado do conhecimento político construído num processo gradual de interações nas redes entre as esferas da vida desde o nascimento, ou seja, aprendizagens políticas que aqui nomeamos de

alfabetização política e possuem potencial para motivar engajamentos políticos, tal como detalharemos a seguir.

Aqui não propomos uma análise processual do engajamento, visto que escolhemos apenas descrevê-lo, e não o explicar. Apesar de reconhecer a importância da segunda opção e sonhar com a possibilidade de realizá-la em outro momento, tivemos que optar por apenas uma metodologia em virtude dos critérios de qualidade/tempo.

Em todo caso, a revisão bibliográfica que apresentou como os autores tem lançado olhares para o engajamento, nos deram indícios do que podemos inserir em nossa caracterização descritiva. Um desses importantes indícios foi o conhecimento político dos secundaristas engajados, ou seja, como sua aprendizagem política influencia seu engajamento, conforme falaremos a seguir.

3.2.4 Alfabetização Política

A alfabetização política abordada neste trabalho, significa o ato de instrumentalizar o indivíduo, dando suporte para a construção de conhecimentos indispensáveis na interação do mesmo com o outro e com o mundo. Em outras palavras, ela representa o conjunto de saberes construídos pelo cidadão por meio do ensino teórico ou pela prática participativa, que preparam o indivíduo para o exercício de sua cidadania.

Este exercício da cidadania, por sua vez, significa, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o “direito/dever de votar, ou amplamente, direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país” (BRASIL, 2006. p. 110). Na ausência dessas aprendizagens, formaríamos um “analfabeto político”:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo. (“O analfabeto político” – poema de Bertolt Brechet)³

³ Autoria não confirmada. O texto é atribuído a Brecht pela primeira vez em Terra Nostra: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidary with the People of Brazil, Vols. 1-7 (1988, p.42), mas em alemão,

O que o poema chama de analfabeto político é um sujeito que acha possível não se envolver na política, não compreendendo que essa abstenção em si já é uma escolha política com resultados políticos que o atingem diretamente. Portanto, a alfabetização política precisa ensinar a conhecer seu ambiente: o sistema político que está inserido e todas as possibilidades de interação com o mesmo.

O primeiro passo é lembrar que política se discute sim, e o segundo está associado ao desafio de entender que o tema não pode ser discutido apenas em anos eleitorais. Assim, certamente, num prazo longo e indeterminado, mas que não pode representar o esmorecimento dos envolvidos, promoveremos a desejada revolução cultural no país (DANTAS, 2010, p. 11).

Hamilton (2015) afirma que, para a nossa democracia funcionar, ela precisa não apenas de uma cidadania engajada, mas de cidadãos informados, porque percepções equivocadas dos eleitores podem se tornar grandes obstáculos ao funcionamento do nosso sistema de democracia representativa. Da mesma forma, o autor acrescenta que não há uma solução única para o problema.

Hamilton (2015) sugere que parte da resposta se encontra com os políticos e funcionários públicos, que deveriam ter a responsabilidade de não mentir para o povo ou fazer mau uso de sua autoridade, desvios de verba em atos ilícitos de corrupção, retendo informações que o povo precisaria saber para avaliar o trabalho do governo.

Ocorre que, no contexto brasileiro, era reduzida a parcela de eleitores que se identificava com algum partido; entre os que o faziam, havia um grupo numeroso de eleitores de baixa sofisticação política que se identificavam com o partido a partir da escolha de candidato que fizeram – e não o contrário (SHLEGEL, 2010, p. 31).

A alfabetização de uma língua, percebe-a como um código e ensina aos indivíduos como decodificar, logo, dá acesso ao indivíduo à toda informação escrita pelo código. A alfabetização política é composta por essas aprendizagens iniciais, informações básicas e conteúdos imprescindíveis para formar um indivíduo apto para exercer sua cidadania e conviver respeitosa e em sociedade.

É sabido que a obrigatoriedade de participação formal na política institucionalizada do “voto” no Brasil começa aos 18 anos, quando sabendo ou não sobre as funções inerentes à determinados cargos políticos, tem-se o dever de votar. Mas o resultado desse voto em

condições de “analfabetismo político” gera consequências para toda a sociedade, não apenas para o eleitor.

Dantas (2010) nos convida a refletir sobre como algumas disciplinas ofertadas aos jovens podem ser parcialmente esquecidas em sua vida profissional, visto que alguns conteúdos não serão utilizados conforme a profissão que ele escolher. Nem por isso o jovem pode deixar de estudá-los, e são todos considerados muito importantes para sua formação. Por outro lado, esse mesmo jovem será um eleitor, obrigatoriamente, e independente da profissão que escolher. Que formação está recebendo para isso?

Esse mesmo indivíduo, a despeito de suas escolhas futuras, será um eleitor, e encontrará com as urnas compulsoriamente durante 52 anos, dos 18 aos 70 anos de idade. E a imensa maioria dos brasileiros nunca será formalmente orientada acerca da relevância e do funcionamento das eleições e da democracia como um todo? (DANTAS, 2010, p. 06).

Entretanto, a alfabetização política abordada aqui, não é apenas uma educação política em seu sentido institucional formal voltado para as eleições de representantes, mas também é social, é cultural, é econômica, é histórica. É uma postura que deveria ser adotada pela escola que deseja afirmar que está preparando o aluno para a vida, para o convívio em sociedade, para o exercício de uma cidadania ativa.

Mas Stuart Mill [...] afirmava a existência de dois tipos de cidadãos: os passivos e os ativos. O primeiro grupo, composto por imensas maiorias, era de fácil convencimento e limitado envolvimento com a política, sendo facilmente guiado pelos dirigentes. O segundo era essencial à democracia e ao desenvolvimento da sociedade. O grande problema é que esse grupo não é interessante para os governantes, pois os questiona a todo instante. E essa é a chave de nosso debate: se os governantes definem as pautas curriculares das escolas e os conteúdos gerais associados à educação, o que seria capaz de convencer a classe política de que os cidadãos precisam ser politicamente educados? (DANTAS, 2010, p. 04).

Conhecer o sistema político e suas respectivas possibilidades é o pré-requisito para selecionar quem possua habilidade de utilizar suas ferramentas em prol de melhorias à comunidade. Essa formação é necessária para todos, visto que o voto é um ato democrático em que a escolha de um indivíduo afeta diretamente o resultado para todos. Este é o ponto de partida para a alfabetização cidadã no sentido político institucional: a compreensão do contexto.

[...] só existe uma forma de criarmos o cidadão ativo de John Stuart Mill: devemos educar formalmente os indivíduos para o exercício da democracia. As regras do jogo existem, e devem ser conhecidas e respeitadas. Trata-se de um compromisso, que infelizmente amedronta alguns, e desinteressa muitos (DANTAS, 2010, p. 04).

Paulo Freire (1974) nos mostra que um analfabeto político é aquele indivíduo ingênuo perante sua realidade social, perante as relações dos homens com o mundo. É um cidadão conformista

com a realidade, sem perspectiva alguma acerca de sua eficácia política, sem esperanças de que haja possibilidade de mudanças, de transformações no meio em que está inserido, vivendo como se fosse isento de qualquer responsabilidade histórica. A alfabetização política envolve dois princípios complementares:

Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã – aprendizagens de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. – e, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos. Diante disso, fica a pergunta: será que esses dois princípios são colocados em prática na sua escola? (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 120).

A metodologia para alfabetização política não se difere muito da alfabetização em geral, pois é preciso: identificar campos de saber envolvidos, a didática e os conteúdos, os papéis desejáveis, os objetivos a serem alcançados, tendo como principal serventia a potencialização do cidadão que pretende exercer com plenitude sua cidadania, podendo ser oferecida, principalmente, pelas escolas ou instituições políticas, principalmente para o ensino fundamental e ensino médio (BARCELLOS, 2009). Esse potencial cidadão precisa aprender a escolher:

[...] não podemos nos esquecer de uma outra tarefa fundamental da escola para jovens, que é a aprendizagem da escolha. Como vimos, no contexto atual, cada um é chamado a escolher e a decidir continuamente, fazendo dessas ações uma condição para a sobrevivência social. E a escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir a responsabilidade pelas nossas escolhas. Um e outro são aprendidos fazendo, errando, refletindo sobre os erros. Não podemos esquecer que a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos. Cabe perguntar: onde nossos jovens estão aprendendo a escolher? Em que medida nossas ações educativas na escola privilegiam a formação de jovens autônomos? (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 126).

A alfabetização política precisa ser cultivada em momentos de participação na escola, espaços e tempos que eduquem para vida pública, ensino sobre cidadania e valores democráticos. Portanto “afirmamos que a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 121). A escola deve possibilitar experiências participativas e o protagonismo.

Arroyo (2014, p. 62-63) conceitua o que ele chama de os “outros”, porque algumas categorias sociais são excluídas das concepções de humanidade, de cidadania, de racionalidade, de conhecimento, etc. Por causa dessa exclusão, muitas vezes os jovens são classificados como pré-cidadãos, pré-humanos, pré-rationais, pré-civilizados, e até inconscientes pré-políticos.

Entretanto, os jovens da Primavera Secundarista não querem ser “os outros”, e sim os protagonistas da história. O que nos intriga: se a alfabetização política ainda é insuficientemente

aplicada, onde esses jovens recebem conhecimento e motivação para se engajarem politicamente?

Logo “o desafio de um país democrático também deve estar associado ao caráter qualitativo da democracia, ou seja: a educação política formal” (DANTAS, 2010, p. 04). A alfabetização política deveria ser reconhecida como necessidade imprescindível por toda a sociedade e amplamente interligada aos currículos escolares.

Mas tal reflexão também está presente na definição de Theodor Marshall (1967) sobre o conceito de Cidadania. Nesse caso, não importa se o cidadão deseja ou não ser educado: ele será. Esse é o compromisso das partes com a coletividade, a formalização de um conhecimento essencial à vida em sociedade (DANTAS, 2010, p. 04).

Paulo Freire (1974) nos lembra que alguns cuidados são necessários, visto que a alfabetização política feita de forma tendenciosa pode servir para domesticar, onde o exercício da conscientização política é nulo, ou pode servir para libertar ou alienar homens, o que seria o próprio ato de conscientização. Deste modo, é possível compreender “o significado profundamente desumanizante do primeiro e o esforço humanizando do segundo” (FREIRE, 1974, p. 30). Saviani afirma que:

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANI, 1999, p. 54).

Por fim, ao refletir sobre a necessidade da alfabetização cidadã na escola, devemos nos questionar o que perguntam Carrano e Dayrrel (2014, p. 127): “Como fazer para que os jovens sejam sujeitos de suas próprias vidas e, assim, promotores da democracia?”. Bochel (2009) tem algumas sugestões, e começa pela utilização do termo alfabetização política para referir-se à capacidade de interagir com as instituições políticas e o governo exercendo direitos e responsabilidades.

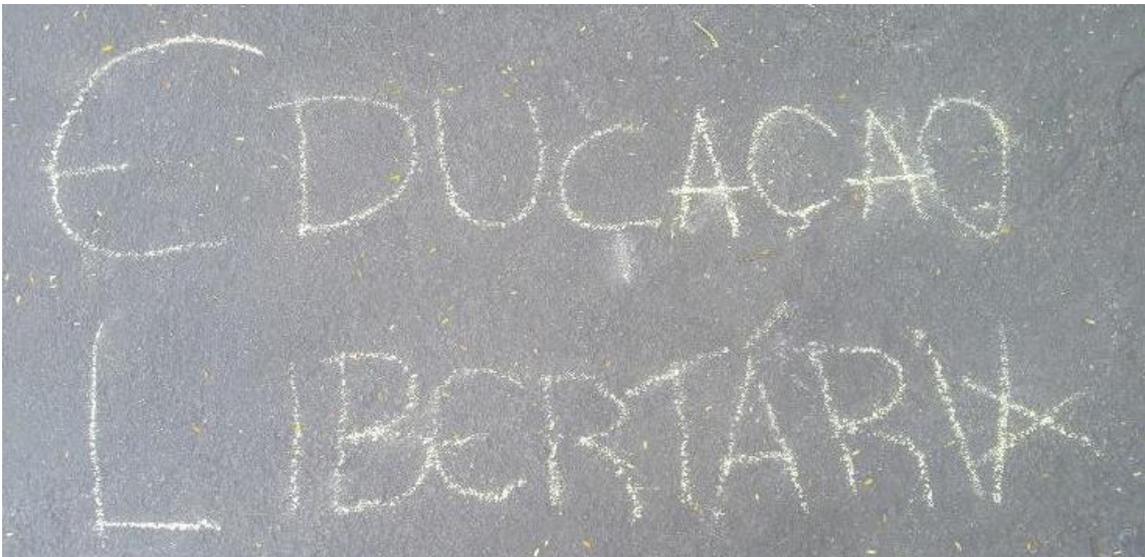
Bochel (2009) preocupa-se com a alfabetização política em conjunto com a cidadania, porque considera que o nível de engajamento e a participação política entre os jovens, principalmente a participação institucionalizada pelo voto nas eleições, ainda é muito precária. Mas a alfabetização política precisa equilibrar conteúdos e habilidades, logo, o autor também alerta que não podemos ensinar política se restringindo as instituições formais.

Paulo Freire conceitua a alfabetização política, considerando que só existem dois métodos educativos: “o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da

educação que visa a libertação do homem” (FREIRE, 1997, p. 21). O primeiro método, da domesticação, significaria:

Esta política educativa, quer os seus aderentes disso estejam conscientes ou não, tem como centro uma manipulação das relações e dos pontos de referência entre mestres e alunos; estes últimos são os objetos da ação dos primeiros. Os iletrados, como recipientes passivos, têm de ser “enchidos” pelas palavras que lhes transmitem os seus instrutores; eles não são convidados a participar de maneira criadora no processo de ensino. O vocabulário que lhes é ensinado, e que provém do mundo cultural do instrutor, chega-lhes como alguma coisa totalmente “à parte”, como alguma coisa que pouco tem a ver com a sua vida de todos os dias (FREIRE, 1997, p. 22).

Foto 9 – Pintura feita no pátio da escola Maria Horta



Fonte: Facebook / Ocupa Maria Horta, Vitória-ES.

Paulo Freire discorda da existência de uma “educação neutra”, afirmando que “a educação não pode senão aspirar ou à domesticação, ou à libertação. Não há terceiro caminho” (FREIRE, 1997, p. 23). A instituição educativa ou esfera da vida que escolhe se abster de ensinar política ao indivíduo, em si, já fez uma escolha com consequências políticas. Mas há alternativa para substituir a educação domesticadora:

Na educação para a libertação, o instrutor convida o aluno a conhecer, a descobrir a realidade de maneira crítica. Assim, enquanto a educação em vista da domesticação procura consolidar a falsa consciência de modo a facilitar a adaptação à realidade, a educação para a libertação não consiste apenas em impor a liberdade. A razão disso é a seguinte: enquanto no primeiro processo, há uma dicotomia absoluta e rigorosa entre aqueles que manipulam e aqueles que são manipulados, no segundo processo, não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados; não há dicotomia. O primeiro processo é de natureza prescritiva; o segundo, de natureza dialógica. O primeiro concebe a educação como o dom ativo e a recepção passiva de idéias entre duas pessoas; o segundo concebe o fato de aprender como um processo ativo levando à transformação que principia por ele-próprio (FREIRE, 1997, p. 24).

A educação domesticadora formaria então analfabetos políticos, que Paulo Freire conceitua como alguém para quem “o real é um fato dado uma vez por todas, qualquer coisa que é o que é, e que não se vai transformado” (FREIRE, 1997, p. 24). A falta da alfabetização cidadã deixa uma lacuna na percepção histórica, espacial e temporal da constituição dos fatos.

A sua concepção da história é, pois, puramente mecanizada e, por vezes ao mesmo tempo, fatalista. Para ele, a história pertence apenas ao passado; não é o que evolui hoje ou o que evoluirá amanhã. O presente é qualquer coisa que deve ser normalizada, e o futuro, mera repetição do presente, deve ser também normalizado, isto é, o *status quo* deve ser mantido. Por vezes, o analfabeto político apercebe o futuro como não sendo exatamente a repetição do presente, mas como alguma coisa de preestabelecido, de dado antecipadamente. Mas uma e outra concepção são concepções “domesticadas”: uma escraviza o futuro ao presente, o qual deve repetir-se; a outra reduz aquele a qualquer coisa de inevitável (FREIRE, 1997, p. 25).

O centro da teoria de “alfabetização política” de Paulo Freire é a conscientização: “processo pelo qual os homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa ação de transformação” (FREIRE, 1997, p. 28). Trata-se de não reconhecer o mundo como algo estático, mas perceber suas dinâmicas, porque “Se os homens não abordam o mundo de modo crítico, a sua aproximação é ingênuo” (FREIRE, 1997, p. 28).

Cosson defende uma versão de letramento político: “como o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p. 16). O letramento político de Cosson muito se assemelha com a proposta de Alfabetização Política de Paulo Freire:

Em primeiro lugar, trata-se de *processo*, logo, um estado de transformação que, no caso do letramento, é permanente. Dificilmente um indivíduo será totalmente “letrado” ou “iletrado”, pois o letramento se concretiza em um contínuo que não tem um início ou fim claramente demarcados em termos de competências ou habilidades, embora nada impeça que se estabeleçam estágios, graus ou níveis a serem alcançados por um indivíduo dentro de uma comunidade. Depois, trata-se de *apropriação*, o que exige um movimento em direção a algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, trazer para dentro de nós, mas que, ao fazê-lo, convertemos o externo em interno e, assim, o modificamos. Não há, portanto, letramento passivo, que dispense a ação do sujeito; nem letramento que não transforme de alguma maneira os envolvidos no processo – indivíduos, saberes e comunidades. Já os *conhecimentos*, as *práticas* e os *valores* são aqueles ligados à democracia, ou seja, voltados para a *manutenção* e o *aprimoramento da democracia* (COSSON, 2010, p. 16).

Cosson mostra que a política está além daquilo que normalmente associamos ao adjetivo político, portanto, trata-se tanto “das relações de poder institucionalizadas pelo Estado, quanto do nosso cotidiano que envolve as relações de convivência em casa, no trabalho, no círculo de amigos e daí por diante” (COSSON, 2010, p. 16). Cosson faz uma orientação detalhada sobre os “conhecimentos”, “práticas” e “valores” que seu letramento político deveria incluir:

Tendo em vista essa concepção de democracia, os *conhecimentos* que devem ser apropriados no processo do letramento político são tanto aqueles que dizem respeito a organização e funcionamento das instituições políticas, quanto aqueles que se referem à coesão social. Compreendem, portanto, temas como a democracia enquanto regime político e filosofia de vida, a Constituição com ênfase para os direitos e deveres, a organização política do país no presente e no passado, os direitos humanos, a diversidade cultural e as questões sociais nacionais e internacionais relevantes para a comunidade, como a preservação do meio ambiente, por exemplo. As *práticas*, por sua vez, envolvem o reconhecimento do outro como igual, a cultura do diálogo na resolução de problemas, as formas de participação decisória, os meios de atuação coletiva e de deliberação colaborativa, o combate ao racismo, à xenofobia e demais formas de segregação social, entre outras maneiras de fortalecer a responsabilidade social e moral e a participação ativa e responsável na promoção do bem comum da comunidade. Finalmente, os *valores* sintetizados nos princípios éticos da igualdade, da solidariedade, da tolerância, da liberdade, da dignidade, do respeito e da equidade, sustentam essas práticas e informam aqueles conhecimentos, garantindo a manutenção e o aprimoramento da democracia (COSSON, 2010, p. 16).

A família é o primeiro contato de cada indivíduo com o mundo. “A família é o primeiro lugar de construção de referências políticas (ou falta delas)” (BRENNER, 2010, p. 30). Os responsáveis pela educação de cada indivíduo transmitem aqueles valores específicos em que acreditam a respeito de tudo: as tradições culturais, as crenças religiosas e também as ideologias políticas.

As conversas entre familiares estão cada vez mais limitadas, à medida que as inovações tecnológicas nos lares os distanciam, porque distribuem acesso ilimitado à internet em aparelhos eletrônicos espalhados pela casa, e os almoços ao redor da mesa são substituídos por almoços em frente à televisão e até diálogos entre pessoas que moram na mesma casa são realizados via aplicativos em aparelhos celulares quando encontram-se em diferentes cômodos.

Além das dificuldades de diálogo entre pais e filhos em virtude do choque de diferentes linguagens e valores entre gerações, agora a tecnologia também apresenta dispositivos de comunicação que estão mudando as formas de interação na sociedade e também nas famílias. E mesmo com essas mudanças na interação, pesquisas ainda apontam a influência da família:

Pesquisa realizada em 2004 sobre a participação política de jovens da Comunidade Europeia aponta que cerca de 70% dos entrevistados seguem a mesma orientação política dos pais – seja de direita, de esquerda ou de não escolha partidária. Em todos os países investigados foi observada estreita ligação do nível de politização dos pais e de seus filhos. Jovens que crescem em ambientes familiares mais politizados desenvolvem atitudes mais positivas em relação à política. Os filhos “herdeiros” de alguma filiação política dos pais, sejam de esquerda ou de direita, têm afirmações e posicionamentos políticos mais firmes e bem estruturados que aqueles cujos pais não identificam uma preferência política. Quando herdeiros de uma filiação política de esquerda, os jovens são mais fortemente contestadores que aqueles que se vinculam a uma herança de direita (BRENNER, 2010, p. 31).

Logo, quando este trabalho pensa na alfabetização dos alunos de ensino médio, compreende que suas percepções políticas, pelo menos em parte, são heranças ideológicas de família, ou, no mínimo, resultado de outras influências em caso de abstenção da família neste ensino. As esferas da vida e redes de relações explicarão por quais outros caminhos os alunos estão sendo politicamente alfabetizados.

Brenner (2010, p. 32) dialoga sobre como a escola aparece como o lugar privilegiado de iniciação de algum tipo de preocupação com o coletivo e interesse em fazer parte de “algo”, em virtude dos diversos espaços de participação democrática e também em relação aos ensinamentos teóricos previstos no currículo. Mas as dificuldades em encontrar a alfabetização política na escola podem ser percebidas no contexto histórico:

[...] consolidação da cidadania como um tema transversal nos parâmetros curriculares do Ministério da Educação, o que pode representar a tentativa de professores e escolas trabalharem, em boa parte das vezes multidisciplinarmente, conteúdos associados à educação política; e à volta da Sociologia e da Filosofia às grades disciplinares do ensino médio. No primeiro caso, no entanto, nos deparamos com barreiras culturais do trabalho conjunto dos docentes, que por vezes não encontram tempo, e por outras sequer estão preparados e não recebem incentivos para o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza – tanto no que diz respeito ao formato das ações quanto no que guarda relação com o conteúdo a ser desenvolvido de forma suprapartidária. No segundo caso, o questionamento se pauta no fato de o conteúdo aparecer apenas no ensino médio, quando em países como Alemanha, França entre outros ele está presente desde o ensino fundamental (DANTAS, 2010, p. 06).

Seja qual for a postura da escola em relação aos princípios pedagógicos norteadores do ensino e os conteúdos escolhidos para propiciar a formação que a comunidade escolar deseja ofertar aos seus alunos, é preciso ter em mente que a instituição escolar se torna responsável pelos resultados dessa escolha.

No estudo desenvolvido por Seidl em 2009, dentre os 12 adultos engajados em algum tipo de associação ou movimento, metade revelou que a escola – algum professor, grêmios estudantis, grupo de teatro, amigo – tinha proporcionado o espaço fundamental de socialização política e construção de possibilidades de engajamento (BRENNER, 2010, p. 31).

Brenner (2010, p. 32) afirma que, por um lado, o ensino formal na escola básica “estaria esvaziado de conteúdos que pudessem produzir sentidos de engajamento”. Mas também acrescenta que, em relação à participação, o espaço escolar abriu “a possibilidade de iniciar seus engajamentos durante o período de escolarização”. Isso ocorre porque no interior deste espaço escolar é propiciada a construção de redes de relacionamento que criam oportunidades de vivenciar algum tipo de ação coletiva. Entretanto, para preencher esse “esvaziamento de conteúdos” citado por Brenner, temos uma sugestão de Cosson:

No caso da escola, acreditamos que seja importante a existência de um espaço no currículo para a formação do aluno, mas não necessariamente na forma de uma disciplina ou simplesmente como tema transversal. O ideal seria que cada escola elaborasse um programa de letramento político e que ele perpassasse toda a instituição, envolvendo não apenas professores e alunos, mas também os funcionários e os pais, de acordo com a especificidade de cada segmento da comunidade escolar. Esse programa não deveria ser episódico, mas contínuo, integrando o ano escolar regular, tal como ocorre com uma disciplina, inclusive com períodos de planejamento, atividades e avaliação bem determinados (COSSON, 2010, p. 17).

Segundo Shlegel (2010, p. 20), há uma farta produção de cunho normativo que associa a instrução formal da escola com a democracia, em que “a primeira é descrita como pré-requisito para a segunda”⁴. Mas a aprendizagem política na escola nem sempre é ofertada intencionalmente pela sua proposta pedagógica ou currículo, e sim pela interação entre seus atores.

A escola aparece, nas narrativas militantes, não como lugar de aprendizagem da política *stricto sensu*, mas como espaço-tempo ampliado de socialização política, de transmissão e absorção de valores e comportamentos políticos, através das interações proporcionadas entre alunos, entre estes e seus professores e os demais atores da escola (BRENNER, 2010, p. 34).

A pesquisa IBASE/POLIS (2006, p. 58) com a juventude de Belo Horizonte - MG, por meio de grupos de diálogo, identificou uma precária escolarização dos jovens quando apresentaram dificuldades “em ler e compreender os materiais utilizados, em participar dos subgrupos e plenárias, em se expressar oralmente em público, em refletir sobre sua própria realidade para além do senso comum”. Os jovens possuem consciência dessas dificuldades e pedem uma escola de melhor qualidade, que ensine um olhar crítico para além do currículo:

Os dados sugerem que as escolas, de maneira geral, se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais. Um número pouco expressivo de escolas cria espaços e situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e, mesmo, o acesso ao conhecimento de forma mais participativa, como os debates e seminários (IBASE/POLIS, 2006, p. 58).

Conclui-se, portanto, que a alfabetização política proposta aqui, assim como as diversas versões dela com diferentes nomes, mas com os mesmos propósitos, todas desejam promover uma competência democrática nos cidadãos em geral, não apenas desenvolver os valores e conhecimentos por teorias e práticas na nova geração de jovens. Os secundaristas são o objeto em que se volta a análise para compreensão do engajamento gerado pela alfabetização política, mas definitivamente não são os únicos carentes dessa alfabetização.

⁴Shlegel sugere as leituras de Mill, 2000; Dewey, 1959; Marshall, 1967, Mannheim, 1972, Freire, 1987.

Em artigo publicado em 2004 na *Revista Opinião Pública* da UNICAMP, com base nos dados do Estudo Eleitoral Brasileiro de 2002, Martins Jr. e Dantas criaram um indicador de alienação política pautado em três grandes conjuntos de dados associados ao acompanhamento do noticiário político, envolvimento social e engajamento eleitoral. O índice variava de zero, para os cidadãos absolutamente alienados, a 19 para aqueles totalmente envolvidos. Com seis pontos ou menos se situaram 67,7% dos brasileiros, e com 13 pontos ou mais apenas 3,7% deles. Existem mais indivíduos com zero ponto (4,8%) do que com um volume passível de compreendermos o alto grau de interesse das pessoas pela política. Como a pesquisa foi construída sobre uma amostra nacional, é possível afirmar, com base no eleitorado de 115 milhões de cidadãos em 2002, que: pouco menos de 78 milhões de brasileiros tinham baixo interesse pela política, sendo que, destes, 5,5 milhões não tinham qualquer interesse pelos temas associados à pesquisa. Enquanto isso, apenas 4,9 milhões estavam efetivamente envolvidos (DANTAS, 2010, p. 05).

Dantas (2010, p. 05) considera muito importante para a democracia fomentar e despertar o interesse pela educação política. Afirma ainda, que isso “não é uma questão puramente pautada em interpretações de dados, mas sim um valor presente em teorias sobre a democracia que atravessam a história”. Por sua vez, Cosson (2010, p. 14) nos convida a refletir: “se vivemos a política porque não reconhecemos como política o que fazemos?”. As respostas mais populares para essa pergunta geralmente acusam o governo ou o “sistema”, mas há também quem acuse o desinteresse ou “a interdição a tal consciência e reconhecimento”.

A presente revisão teórica tem demonstrado que os indivíduos que possuem redes de relações com capacidade de alfabetização política crescerão em contato com conhecimentos políticos possivelmente motivadores do engajamento, e essas aprendizagens oportunizam a construção gradual de uma identidade militante. Tal constatação poderá ser verificada empiricamente. Esta revisão também nos levou a decidir por utilizar os termos “padrão organizacional formalizado e relacionamento institucionalizado” para os engajamentos de pessoas e escolas vinculadas a organizações, e “padrão não formalizado e extra-institucional” para as não vinculadas.

Vimos neste capítulo 3 e em seus respectivos sub-tópicos 3.1 e 3.2 as variáveis que importam na caracterização do engajamento das *juventudes* secundaristas. Aqui encerramos a revisão de literatura feita ao longo deste capítulo, e a partir deste embasamento teórico que apresentou o estado da arte, as aparições deste tema na literatura até o momento, nos capítulos a seguir, faremos a triangulação dos dados coletados em pesquisa, buscando responder as questões geral e específicas deste trabalho.

4. A PRIMAVERA SECUNDARISTA

Após os debates teóricos sobre o objeto e sujeito de pesquisa (capítulo 2) e sobre as categorias escolhidas para caracterização do engajamento (capítulo 3), os próximos capítulos (4 e 5) pretendem apresentar e problematizar os dados coletados na pesquisa de campo a partir do resgate desta base teórica trilhada nos capítulos anteriores e da comparação com estudos semelhantes.

Reservamos este capítulo para demonstrar que a Primavera Secundarista foi um evento nacional, assim como, destacar suas aparições locais. Logo, faz-se necessário apresentar um pouco mais do contexto em que aconteceram as ocupações, ainda que já tenhamos citado sucintamente na introdução deste trabalho, mas precisamos especificar algumas características deste recorte espaço-temporal que nos auxiliam na caracterização do engajamento.

Em outras palavras, aqui apresentamos o contexto nacional e local da Primavera Secundarista, citando individualmente características de cada uma das sete escolas observadas durante as ocupações, além disso, mostramos como foi possível observar as relações e os conflitos durante as observações participantes. Com isso, queremos apresentar o evento nacional destacando como se manifestou no recorte local.

Separamos também um espaço neste capítulo para falar sobre os significados da Primavera Secundarista e do ato de se engajar nas ocupações de escolas pelo olhar dos estudantes, trazendo dos dados coletados os sentidos que foram atribuídos pelos nossos atores (*juventudes secundaristas de Vitória*) ao nosso objeto de interesse (o engajamento). Por fim, aqui também sobre a manifestação da Primavera Secundarista em Vitória, enfatizando os detalhes da organização e dos relacionamentos assumidos em cada escola observada.

Portanto, no presente capítulo 4 e também no próximo capítulo 5, em que estamos apresentando dados coletados pelos instrumentos descritos na metodologia (apresentada na introdução deste trabalho), os secundaristas entrevistados serão identificados com nomes de Flores para preservar o seu anonimato, e para homenagear o nome do movimento: “Primavera Secundarista”.

4.1 A PRIMAVERA SECUNDARISTA NACIONAL

Conforme visto na introdução deste trabalho, o evento da Primavera Secundarista em 2016 teve como plano de fundo um contexto histórico de confronto político, cuja conjuntura crítica pode ter sido constituída por um conjunto de protestos anteriores, desde as Jornadas de Junho no Brasil em 2013, passando pelos protestos contra a reestruturação escolar e propinas na merenda escolar de São Paulo em 2015, e até mesmo pensando em situações internacionais como a Primavera Árabe (lutas pela democracia no Oriente Médio), a Revolta dos Pinguins (mobilizações estudantis no Chile) e a Primavera das mulheres (movimento feminista tomando as ruas do Brasil).

Tais inquietações que também ocorrem em diversos outros lugares foram trazidas por diversos autores no livro — *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas* (publicado pela Boitempo em 2012), cuja maior contribuição é refletir se o ano de 2011 marcou ou não o início da reconquista do espaço público numa escala mundial. Não são poucos tais protestos ou movimentos, como é o caso da Primavera Árabe (Tunísia, Egito e Líbia), Occupy Wall Street (nos Estados Unidos), Indignados (Espanha), Geração à Rasca (Portugal), a ocupação da praça Syntagma (Grécia), dos movimentos pela educação pública (Chile), a ocupação de reitorias (USP, Brasil), Ocupa Sampa (Brasil) e tantos outros (MACHADO, 2013, p. 317).

Segundo Alonso (2012, p. 31) transferimos os repertórios em “processo relacional e disputado (pelos agentes em interações conflituosas), histórica e culturalmente enraizado (o peso da tradição) e condicionado pelo ambiente político nacional (as estruturas de oportunidade)”. Logo, nesta pesquisa, a escolha pelo repertório de ocupação de escolas e as respectivas performances dos secundaristas no ano de 2016 podem ter sido inspiradas em mobilizações anteriores:

Esta última abordagem tillyana dos repertórios privilegia, então, o improviso, a capacidade dos atores de selecionar e modificar as performances de um repertório, para ajustá-las a programas, circunstância e tradição locais, isto é, ao contexto de sentido daquele grupo, naquela sociedade. O repertório só existe encarnado em performances confrontacionais. Tilly nunca arredou pé do postulado de que o eixo fundamental da vida social é o conflito, que ganha formas históricas peculiares. Qualquer invenção, uso, mudança de repertórios só podem ser entendidos neste esquadro histórico e relacional, que põe o confronto em primeiríssimo plano (ALONSO, 2012, p. 32).

Em 2015 a juventude brasileira já se manifestava em protestos pontuais em cada estado, e o repertório de ocupação de escolas já era presente, ainda que as pautas locais variassem, os modelos de organização e ação apresentados na Primavera Secundarista ao longo de 2016 são herdados em parte das reivindicações da juventude de 2015, mesmo que estivessem em menor

escala e dispersos, as redes sociais da internet já se mostravam importantes meios de divulgação, assim como, foram alcançados resultados satisfatórios.

Novembro de 2015 marcou o início de mais uma série de manifestações organizadas pela juventude brasileira, revelando a força das novas formas de ativismo (nas quais o uso da mídia possui teor relevante) e seu notável potencial de mudança ao intervir nas políticas públicas (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 94).

Em comum, ambas as juventudes, de 2015 e de 2016, levantaram a grande pauta da qualidade na educação. Seja contra a reorganização do ensino em São Paulo em 2015 (uma reforma educacional local), ou contra a MP do ensino médio em 2016 (uma reforma educacional nacional), a juventude pede para ser ouvida quando as políticas públicas lhe afetarem tão diretamente.

A juventude que ocupou as escolas em 2015 entende a necessidade de participação ativa na vida política da comunidade, no seu contexto mais próximo e imediato: o cenário escolar. Esses jovens exigem, conscientes de seu papel na conjuntura social, que o governo dialogue com aqueles que são afetados pelas políticas públicas propostas e adotadas no âmbito educacional (VALLE et al, 2017, p. 130).

Ainda pensando neste contexto histórico, uma matéria publicada no site da UBES⁵ em 22 de dezembro de 2016 faz uma retrospectiva sobre as vitórias secundaristas de 2016, destacando as ocupações como um dos principais repertórios escolhidos: em janeiro de 2016 foi um repertório vitorioso em Minas Gerais contra a militarização das escolas, no segundo semestre de 2016 foi escolhido contra as fraudes na compra de merenda em São Paulo. Em Goiás, foi contra terceirizações, no Rio de Janeiro conquistaram eleições diretas para o cargo de Diretor Escolar, no Ceará conquistaram verba para reformar as escolas e melhorar a merenda, no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso se livraram de privatizações, no Amazonas garantiram a implementação da Lei do Grêmio Livre. Já na Bahia conquistaram o pagamento de salários atrasados, e o Paraná, que já havia ocupado escolas contra a falta de merendas e por investigações sobre o mau uso de recursos públicos no sistema educacional, foi também o pioneiro nas ocupações da Primavera Secundarista que se iniciaram em setembro de 2016, logo após a publicação da Medida Provisória sobre Reforma do Ensino Médio. Outros 22 estados brasileiros seguiram com as ocupações nesta segunda fase da Primavera Secundarista, já que antes estavam militando em seus estados por pautas locais, mas agora militavam juntos com pautas nacionais.

A primeira grande constatação ao visualizarmos o contexto histórico é que a Primavera Secundarista foi um ciclo de protestos estudantis que aconteceu em diversos estados ao longo do ano de 2016, começando em poucos estados com pautas locais, como investigações sobre

⁵ <https://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>

desvio de verba destinada a merenda escolar ou propostas de reestruturação escolar, e se espalhando por vários estados quando agregaram pautas nacionais, que foram a PEC e a MP do ensino médio.

No Brasil, segundo a UNE cerca de 1100 escolas, 100 campi universitários e 90 IFEs foram ocupados, superando em números absolutos o movimento ocorrido no Chile, considerado um dos mais expressivos em termos mundiais, que chegou a atingir 600 escolas de um total de 12.116 (cerca de 5% das suas escolas ocupadas) (JUNQUEIRA, 2017, p. 156).

Portanto, as ocupações que aconteceram no Espírito Santo no segundo semestre de 2016 seguiram um ciclo nacional de protestos estudantis que foi precedido por um ciclo de protestos de mulheres intitulado “Primavera Feminista”, antecedido ainda por movimentos internacionais, como a Rebelião dos Pinguins e a Primavera Árabe, mas superando suas inspirações em sua extensão.

Outros trabalhos que estudaram a Primavera Secundarista no estado de São Paulo também destacaram a principal inspiração para o método de ocupações utilizado no Brasil, afirmando que estávamos “Tomando como exemplo a chamada ‘Rebelião dos Pinguins’, no Chile” (VALLE et al, 2017, p. 125), e que “A principal inspiração veio de um movimento análogo dos estudantes chilenos (*Rebelião dos Pinguins*), ocorrido em 2006, particularmente em termos das estratégias de mobilização” (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 94).

Além das inspirações históricas anteriores, soma-se o fato de que a ocupação que uniu a maior quantidade de escolas no Brasil contra PEC e a MP aconteceu no período da primavera de 2016, em que se aproveita o significado filosófico da palavra primavera para expressar a ideia de que os estudantes estão florescendo para a política.

Se os repertórios organizacionais e de ação foram inspirados por um histórico de movimentos anteriores, ou organizados a partir de orientações hierárquicas vindas das organizações estudantis, ou se são frutos de negociações horizontalizadas em assembleias durante o próprio ato, só saberemos a partir da análise dos padrões organizacionais e relacionais: padrão organizacional formalizado e relacionamento institucional ou padrão organizacional não formalizado e extra-institucional.

4.2 SIGNIFICADOS DO ENGAJAMENTO NA PRIMAVERA SECUNDARISTA

Vimos anteriormente que a Primavera Secundarista teve uma extensão nacional, assim como, se alastrou por todo o ano de 2016 tendo um ápice no segundo semestre deste mesmo ano. Agora precisamos dialogar sobre os significados atribuídos pelos secundaristas a esse evento e ao ato de se engajarem em ocupações de escolas.

Mas afinal, o que significa esse termo “Primavera Secundarista”? O que pensam os jovens que decidiram fazer parte disso? Um estudo que observou as ocupações em Uberlândia – MG, especula acerca do significado dos termos ligando-os à movimentos históricos de lutas educacionais anteriores, mas também às redes sociais e aos jornalistas.

Esse amplo e forte movimento iniciado pelos próprios estudantes de Ensino Médio pela sua força de resistência contra as medidas do governo anunciadas nesse momento foi nominalizado nas redes sociais e por jornalistas como “Primavera Secundarista”. O termo secundarista vem de momentos históricos anteriores de resistência nesse nível de educação, apesar de receber a nomenclatura atualmente de “Ensino Médio”, fizeram o resgate em alusão ao passado de lutas (JUNQUEIRA, 2017, p. 156).

Em nosso contexto do Espírito Santo, mais uma vez o perfil relacional influenciou no significado do termo Primavera Secundarista. Na escola mais formalizada e institucionalizada: *“A Ubes definiu esse nome num encontro de mulheres”* (Margarida, aluna do Estadual), já na escola não formalizada e extra-institucional: *“É o florescer dos secundaristas, o renascer das lutas e pautas”* (Rosa, aluna do Almirante).

Tivemos dificuldade com a definição do significado do termo Primavera Secundarista, já que cada escola manifesta esses sentidos de acordo com seus perfis relacionais. Logo, a escolha pelo uso do termo “engajamento” não foi fácil, mas seguimos o modo nativo como os secundaristas se intitulam. Mas por que os estudantes se intitulam engajados? O que literatura diz sobre engajamento?

Na revisão de literatura feita no capítulo 2 deste trabalho, Seidl (2014) conceituou o engajamento como um processo de inserção na esfera da militância, e Silva & Ruskowski (2016) nos ajudaram a diferenciar o engajamento militante (vinculado a organizações por um período contínuo de tempo) de um ativismo (uma ação pontual não necessariamente conectada à uma instituição ou precedida de um histórico).

Os estudantes de ambas as escolas demonstraram algum desconforto com a palavra “ativismo”, e preferiram o uso da palavra “engajamento”. Ao se autointitularem engajados, mesmo não possuindo vínculos contínuos com organizações políticas (como a literatura conceitua engajamento), os estudantes querem demonstrar que a ocupação, apesar de parecer um ativismo pontual, é parte de um processo de ação coletiva histórico, contínuo e organizado. Em outras palavras, seu envolvimento não começa e termina na Primavera Secundarista de 2016, mas além de ser antecedido por um histórico de alfabetização política (teórica e/ou prática), pode também ser ele próprio um processo politicamente alfabetizador e até se desdobrar em ações futuras. Ou seja, essa ação é organizada, planejada, coordenada e conectada a outros eventos, mesmo que não se conecte a uma organização política continuamente.

No grupo focal, ao interrogar os estudantes sobre como se veem: “ativistas ou militantes engajados?”, todas as participantes concordaram com a resposta de Orquídea: “*Somos engajadas porque é um estado de pré-disposição à ação. Não somos militantes só se participarmos de um movimento, não precisamos estar ligadas à uma instituição, somos militantes independentes*” (Orquídea, aluna do Almirante).

Esta foi uma resposta típica de uma aluna da escola com perfil mais extra-institucional, que foi confirmada também pelas estudantes que possuem diversas ligações com instituições. Ou seja, mesmo quem possui tais relacionamentos contínuos com organizações políticas e poderia ser classificado como militante engajado pela literatura, também insiste em direcionar o protagonismo ao estudante. Um estudo que observou os secundaristas de São Paulo faz uma menção interessante sobre os termos “ativista” e “engajado”:

No entanto, é possível avançar, notando que a mídia no contexto das ocupações das escolas paulistas permitiu que os estudantes fossem, num curto espaço de tempo, *socializados* como ativistas, aprendessem a agir como militantes engajados numa causa com a qual tinham forte proximidade e interesse (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 107).

Em nossas entrevistas individuais, engajamento recebeu ainda outros significados para além dos encontrados em nossa revisão de literatura. Na escola Almirante, com padrão mais extra-institucional: “*Engajamento é revolta, é desejo de mudança*” (Rosa, aluna do Almirante), “*Engajamento é estar disposto*” (Lírio, aluna do Almirante), “*Engajamento está associado a palavra empoderamento*” (Cravo, aluno do Almirante). Tais definições nos mostram que para os estudantes com padrão extra-institucional, possuir um desejo de mudança, uma disposição para a ação e se empoderar seriam atitudes suficientes para se considerarem engajados. Enquanto isso, na escola Estadual, mais institucionalizada: “*Engajamento tem duas áreas: ação*

e estudo” (Margarida, aluna do Estadual), “*Engajamento é ter um fundo político, é quando você sabe do que você está falando*” (Jasmin, Aluna do Estadual), ou seja, nesta escola o engajamento representa uma prática organizada sempre precedida pela construção de um conhecimento.

Questionamos também sobre essa identidade de “jovem” do ensino médio para ouvir o que eles entendem por sua condição juvenil, e as percepções por escola se diferiram em perfis. Na escola Estadual, mais formalizada: “*Juventude é garra, é querer, é lutar*” (Margarida, aluna do Estadual), “*Juventude é ir na rua e lutar pelo que você quer*” (Jasmim, aluna do Estadual), ou seja, a identidade de jovem e de militante estão intrinsecamente ligados. Na escola com padrão organizacional não formalizado e extra-institucional: “*Juventude é uma expressão, é fazer o que você está disposto. Expressamos a juventude pela arte, pela cultura e pela luta*” (Lírio, aluna do Almirante), “*Juventude é momento de aprendizado e de experiências*” (Orquídea, aluna do Almirante), a juventude está menos conectada a militância e mais fluida para a participação em experiências culturais, sociais e artísticas.

Visto essas diferenças nos significados atribuídos à Primavera Secundarista, ao engajamento e à juventude pelos estudantes conforme os diferentes perfis organizacionais e relacionais assumidos pelas escolas selecionadas, agora vamos observar mais de perto como esse evento se manifestou em Vitória. Apresentaremos as sete observações simples e duas participantes. Entre as sete escolas observadas, separamos 3 escolas como exemplos típicos para falar sobre os perfis organizacionais, e outras 4 escolas junto as duas observações participantes que nos deram informações valiosas sobre os padrões relacionais, em especial, destacando apoiadores e opositores.

4.3 VISUALIZANDO PADRÕES ORGANIZACIONAIS

Após falar sobre os significados atribuídos pelos estudantes a Primavera Secundarista, aqui destacamos com mais detalhes a organização deste evento nas escolas de Vitória. Os estudantes do Espírito Santo já estavam acompanhando as mobilizações nacionais nas mídias desde o ano de 2015, em especial a partir de 2016, principalmente aqueles ligados a organizações estudantis, mas sua atenção estava voltada para protestos contra a implementação do projeto Escola Viva

(que torna escolas de ensino médio em tempo integral), do governo estadual, e só à medida em que as pautas nacionais se tornavam mais eminentes é que o olhar local se expandiu.

Em Vitória, recorte específico da presente pesquisa, a primeira escola ocupada não seria considerada uma escola engajada, visto que não há grêmio estudantil e sequer há um número significativo de alunos ocupantes com ligações prévias e duradouras com instituições e organizações estudantis para podermos enquadrá-los como militantes engajados pela literatura que conceitua engajamento (conforme capítulo 2). Em outras palavras, a escola com padrão organizacional não formalizado e extra-institucional foi a pioneira a ocupar em Vitória: a EEEFM Almirante Barroso em 21 de outubro de 2016. Esta nova face do engajamento fora de instituições, deste ativismo que não habita em organizações hierarquizadas, apareceu com força e forma na Primavera Secundarista.

Durante as visitas para observação simples nas escolas ocupadas, a primeira impressão foi o olhar de desconfiança sobre as nossas reais intenções em relação à ocupação. Essa preocupação era compreensível, visto que poucos procuravam a ocupação com a intenção de ouvir a versão secundarista sobre os fatos, mas muitos tentavam encontrar razões para desqualificá-los de alguma forma. Visitamos sete escolas para observação simples durante as ocupações: EEEFM Almirante Barroso, EEEM Arnulpho Mattos, EEEM Maria Horta, EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, EEEM Prof. Fernando Duarte Rabelo, EEEFM Elza Lemos Andreatta e EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto. Além dessas sete observações simples, foram feitas duas observações participantes, durante uma Vigília em frente a SEDU e outra durante a desocupação da SEDU.

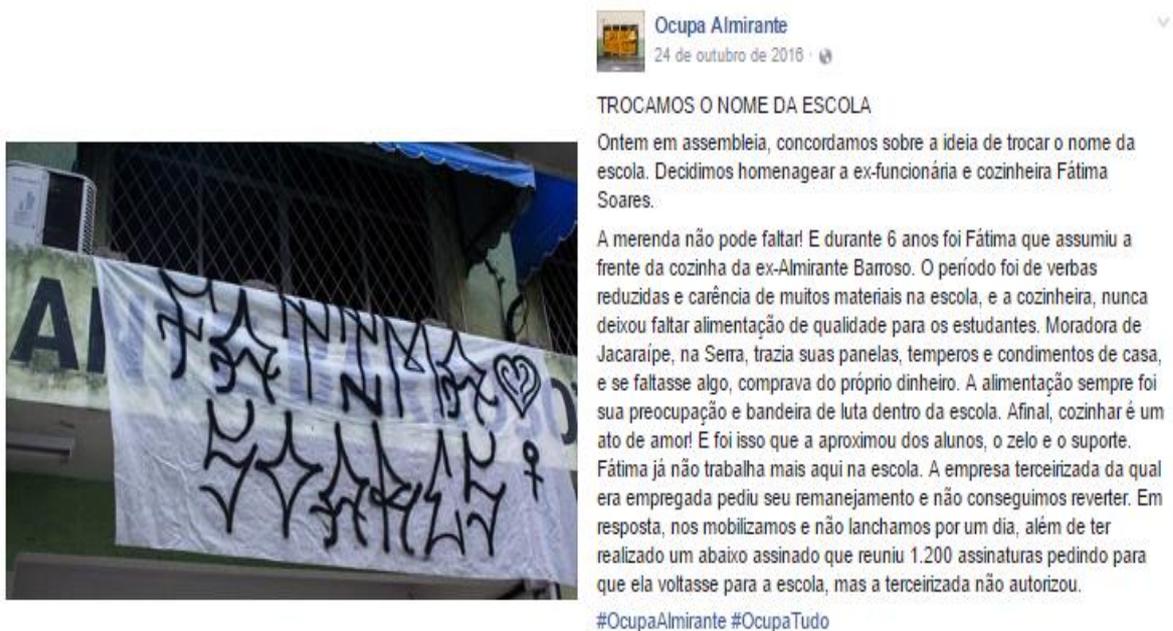
Foto 10 – Secundaristas da escola Almirante exibem nova fachada da ocupação



Fonte: Facebook/ Ocupa Almirante, Vitória-ES.

A EEEFM Almirante Barroso (Foto 10) foi a primeira escola da região da Grande Vitória a ser ocupada, antes dela, apenas os IFES do interior do Estado. Por ter dado os primeiros passos, estavam mais organizadas que as demais, inclusive dando auxílio às ocupações que a sucederam (desde orientação sobre como proceder na ocupação até doação de materiais de limpeza e alimentação). A fachada foi preenchida com cartazes que expõem as causas da ocupação, mas não colocaram bandeiras de organizações estudantis e partidos, como visto em outras escolas. Inclusive, decidiram trocar o nome da escola e cobriram o nome oficial com uma faixa que contém a homenageada atual justificando a troca em sua página no Facebook.

Figura 3 – Estudantes trocam o nome da escola



Fonte: Facebook / Ocupa Almirante, Vitória-ES.

A fala dos alunos dessa escola foi firme, deixando claro que não carregam bandeiras de partidos políticos, nem grupos estudantis como UBES, UESES, entre outros. Justificaram essa postura apontando que dentro do movimento estudantil há muitas divisões, mas a causa defendida é independente: atuam principalmente contra a PEC 241 e em prol da educação. Acrescentaram que são um grupo extremamente horizontalizado, e apesar de possuírem representantes enquanto porta-vozes, decidem tudo coletivamente. Essa horizontalidade também aparece em outra pesquisa realizada com os estudantes ocupantes de escolas no estado de São Paulo:

[...] uma “cartilha” com métodos de ocupação e de manutenção das ocupações, elaborada por estudantes do Chile e da Argentina, [...] foi adaptada ao contexto brasileiro e tornou-se uma espécie de documento fundamental da onda de ocupações. Neste documento, podemos encontrar as orientações práticas, pautadas na ideia de horizontalidade e autonomia. Não são mencionadas as representações estudantis, ou qualquer forma de aproximação com partidos políticos (VALLE et al, 2017, p. 126-127).

Eles citam uma cartilha elaborada no Chile e que foi traduzida para os brasileiros servindo como um manual que ensinava a organizar a ocupação. Nas escolas visitadas em Vitória, os secundaristas afirmam que não precisaram consultar esse material. Nas escolas com padrão não formalizado e extra-institucional, fizeram contato com outros estudantes que já haviam ocupado, nas escolas formalizadas e institucionais, recebem dicas da UBES.

Foto 11 – Estadual exibindo bandeiras de organizações estudantis



Fonte: Facebook / Ocupa Estadual, Vitória-ES.

Já na entrada da EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo (Foto 11) foi possível notar o perfil organizacional diferenciado em relação a EEEFM Almirante Barroso: aqui neste colégio, a exposição de bandeiras de organizações estudantis e partidos circulava nas paredes, cartazes e nas camisas dos ocupantes.

Por outro lado, no Almirante Barroso, deixaram claro que não possuem ligações com organizações estudantis, partidos, sindicatos, organizações de movimentos sociais, etc. Durante as conversas foi possível perceber que nem todos os alunos ocupantes do Estadual fazem parte dessas organizações, mas não se incomodam que os alunos participantes delas lhes deem algum crédito pela ajuda nas ocupações, desde que seja reconhecido o protagonista principal: o secundarista.

Numa pesquisa sobre os secundaristas ocupantes em Minas Gerais, reconhecem a presença de movimentos sociais e políticos, mas esse protagonismo estudantil também é reclamado: “Claro

que foram observadas muitas nuances e atuação de movimento sociais e políticos, mas foi estabelecido um consenso de ações para a educação e o Ensino Médio” (JUNQUEIRA, 2017, p. 153).

Foto 12 – Fachada da ocupação da escola Elza Lemos



Fonte: Facebook/ Ocupa Elza, Vitória-ES.

Na EEEFM Elza Lemos Andreatta (Foto 12) localizada na periferia do bairro São Pedro, não havia uma pessoa na recepção, como nas demais. A organização ainda estava precária, porque havia poucos dias de ocupação (começou em 28/10/2016 e nós visitamos em 01/11/2016). Mas chegamos em boa hora: uma assembleia com todos os estudantes ocupantes estava acontecendo.

A escola não possuía um grêmio estudantil, mas estavam aproveitando esse momento histórico de ocupações para estruturá-lo. Além disso, discutiram nesta assembleia: a organização de equipes que garantisse a ordem na ocupação (limpeza, segurança, alimentação, recepção, etc.), constituição de regras de convivência, higiene, horário de dormir, etc. Outra informação importante, foi o fato de estarem em contato com a UBES, recebendo orientações diversas sobre como proceder com a ocupação.

O grêmio estudantil foi um fruto gerado em várias ocupações, em escolas onde ele não era estruturado antes da Primavera Secundarista, como mostra este estudo que observou as escolas de São Paulo: “Mesmo porque, findadas as ocupações, suas sementes já geram frutos: novas relações são estabelecidas no interior das escolas; grêmios horizontais e autônomos passam a assumir a representação discente” (VALLE et al, 2017, p. 131).

4.4 VISUALIZANDO PADRÕES RELACIONAIS

As três escolas apresentadas no tópico anterior deram um panorama sobre os perfis organizacionais, e como não pudemos desvincular, já trouxeram informações relacionais também. Mas queremos aprofundar o debate sobre os relacionamentos e conflitos, por isso apresentaremos outras quatro escolas em que as redes foram um destaque, somadas a duas observações participantes: uma em vigília de apoio aos ocupantes da SEDU, e outra observação participante durante o dia de desocupação da SEDU.

Foto 13 – Fachada da ocupação da escola Maria Horta



Fonte: Facebook / Ocupa Maria Horta, Vitória-ES.

Na EEEM Maria Horta (Foto 13) os alunos relataram que a ocupação não foi pacífica, porque sofreram resistências por parte de um coordenador. Segundo os ocupantes, um dia antes da data programada para a ocupação, os alunos foram “expulsos” da escola no meio do expediente sem maiores explicações, como tentativa de desmobilizá-los e impedir a ocupação. Foi um momento decisivo em que os alunos se mobilizaram e forçaram a ocupação entrando em conflito com o coordenador que tentava fechar o portão e impedir a presença dos alunos na escola. Uma situação curiosa foi a fala de uma secundarista, sobre a falta de apoio da comunidade local à ocupação, afirmando que o pensamento dos moradores em geral é “Aqui na Praia do Canto, vocês não vão ocupar a escola!”, um sinal de que tais ações seriam ignoradas nas periferias, mas inadmissíveis em bairros nobres.

Nas ocupações secundaristas, é possível identificar aquilo que Almond e Verba denominam cultura política de participação. Os secundaristas assumiram uma postura autônoma na ocupação e gestão das escolas; buscaram, através das assembleias e das comissões, organizar-se horizontalmente, contando com a participação direta de todos os estudantes envolvidos. Fica claro que os estudantes demonstraram uma

significativa identidade e afeição por suas escolas ao ocuparem esses espaços para pressionar o Estado a recuar e, mais do que isso, ao exigir um diálogo com professores e estudantes no que concerne às modificações propostas na educação (VALLE et al, 2017, p. 130).

A citação acima é parte de uma pesquisa que observou escolas ocupadas em São Paulo, mas algumas palavras-chave se repetiram nas ocupações de Vitória: a autonomia, a horizontalidade, a posição do Estado como um opositor e a exigência de diálogo são comportamentos representativos dessa identidade de estudante, de jovem que se importa com as políticas públicas educacionais e que faz da escola o seu “quartel general” para lutar por elas.

Foto 14 – Fachada da ocupação da escola Fernando Duarte Rabelo



Fonte: Facebook / Ocupa FDR, Vitória-ES.

Na EEEM Prof. Fernando Duarte Rabelo os alunos estavam no primeiro dia de ocupação durante nossa visita, portanto, todos muito ocupados com a organização do espaço. A ocupação foi bastante conflituosa, efetivada apenas quando os alunos pularam o muro da escola para entrar e estabelecer acampamento. Aqui as pautas locais e nacionais pareciam bastante demarcadas, assim como neste estudo sobre as escolas de Minas Gerais:

O movimento de ocupação das escolas teve como principais agentes desencadeantes a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 (antes nomeada como PEC 241) que limitaria os gastos públicos e a Medida Provisória 476 que reforma o Ensino Médio e seu fomento. Durante o processo de ocupações nas escolas a pauta foi se alterando, ganhando outras bandeiras de lutas nacionais, regionais e particulares de cada escola. Como por exemplo, uma das escolas ocupadas teve como ponto fundamental discutir a violência imposta pela arbitrariedade e ações da direção dessa escola para com os estudantes durante o ano letivo, ou em outra instituição como a violência do bairro modifica as condições de ensino-aprendizagem (JUNQUEIRA, 2017, p. 153).

Esta escola possui problemas semelhantes ao colégio Estadual, por ser também uma instituição dentro de um bairro nobre, frequentada por estudantes de vários municípios da Grande Vitória,

utilizada com frequência para projetos experimentais ou pilotos do governo do estado. Nesta escola, portanto, há um relacionamento complexo com a direção e a ocupação foi bastante reprimida.

Foto 15 – Fachada da ocupação da escola Paes Barreto



(Fonte: Facebook / Ocupa Paes Barreto, Vitória-ES)

Na EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto já havia um grêmio estruturado, o que facilitou o estabelecimento da ocupação. Durante a visita, fomos recebidos pelo aluno diretor do grêmio, que justificou o pequeno número de alunos presentes na ocupação no momento da nossa visita dizendo que eles fazem escalas para manter a escola ocupada todos os horários. Essa ocupação se destaca por um detalhe: a escola fica localizada ao lado da Secretaria de Educação Estadual (SEDU).

Quando dizemos “ao lado”, queremos dizer muito próximas mesmo, porque havia um corredor atrás da quadra que ligava o pátio da escola ao estacionamento da SEDU. Não entendemos a razão da existência desse corredor, mas imaginamos que o excesso de proximidade com a “chefia imediata” dificulte rebeliões, assim como, a vigilância do órgão superior sobre as atividades da escola é facilitada. Essa localização da escola foi estratégica para uma posterior ocupação da SEDU. Essa relação com opositores também ficou claro nos estudos sobre os secundaristas de Minas Gerais:

Um dos pontos tratados merece ser contextualizado, a citação do Promotor da vara da Infância e Juventude que acusou os estudantes que faziam uma manifestação em frente ao Fórum local de estarem armados e restringindo sua saída. A manifestação ocorreu na porta da frente, ele saiu pelo estacionamento e os estudantes levavam somente cartazes em folhas de papel. Essa foi apenas uma das ações equivocadas desse promotor que merece destaque, dentre outras inverdades colocadas. Outra de suas ações foi a coibição do movimento de uma escola que havia decidido em assembleia pela ocupação, desta forma ela não foi ocupada. Na carta de desocupação da Escola

Estadual Américo René Giannetti, salienta também a postura do promotor e agrega a relação que a imprensa tratou as ocupações. “Também sofremos com a falta de imparcialidade da mídia e com o autoritarismo e difamação do Ministério Público representado pelos Srs. promotor e juiz da Vara da Infância e Juventude” (JUNQUEIRA, 2017, p. 157).

A relação dos estudantes com o Estado foi uma típica cena de confronto político (McADAM; TARROW; TILLY, 2009) na Primavera Secundarista de Vitória. As tentativas de negociação cujos resultados foram gerando novos repertórios são uma narração tão importante que falaremos dela com mais detalhes a seguir.

Foto 16 – Ocupação da escola Arnulpho Mattos



Fonte: Facebook / Ocupa Arnulpho, Vitória-ES.

Na EEEM Arnulpho Mattos os alunos relataram muita dificuldade em efetivar a ocupação, porque a direção não apoiou, e como os alunos insistiram em ficar na escola, o portão foi trancado e a gestão não cedeu acesso à chave, mesmo com a insistência dos conselheiros tutelares, que alegaram que se tratava de cárcere privado de menores de idade, ainda assim, houve resistência da direção para destrancar o portão. A gestão escolar democrática também era um anseio dos secundaristas ocupantes em São Paulo:

[...] pode-se especular que é somente com elevada noção democrática que a própria instituição escolar, como um todo, poderá estimular e promover a política participativa entre os jovens. O que pode ser pensado em termos de práticas pedagógicas e estruturas curriculares (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 108).

Neste mesmo sentido, os alunos desta escola citaram a importância da eleição de diretores, que tornaria a escola mais democrática, em virtude da prestação de contas da direção que seria voltada aos seus eleitores e não ao cargo político que os nomeou. Nesta escola os alunos estavam mais tensos, nitidamente acuados e com medo de novas repressões (principalmente repressões policiais, como uma reintegração de posse), já que a ocupação da escola foi dificultada de todas as formas pela direção.

Durante as visitas para observação simples nessas sete escolas citadas no anterior e no presente tópico, foi possível constatar que os primeiros dias de ocupação são semelhantes em todas as escolas, fato confirmado nas entrevistas posteriormente: a maioria entrou em conflito com o diretor da escola, pois por serem indicações políticas e não democraticamente eleitos pela comunidade escolar, obviamente, defenderam a vontade do governo do estado pela desocupação imediata.

Mas além dos conflitos estruturais, os estudantes tiveram conflitos ideológicos com professores, alunos e pais de alunos que se opuseram à ocupação formando um movimento “Desocupa”, e posteriormente enfrentando uma Ação Civil pública que forçou a desocupação das escolas de Vitória sobre pena de aplicação de multas de alto custo para os responsáveis dos alunos que desobedecem a ordem de desocupação. Não foi apenas o Estado o opositor, mas também se formaram grupos opositores na sociedade e entre pais de alunos. Inclusive, durante as ocupações estava previsto acontecerem eleições e a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em algumas das escolas ocupadas, situação que foi aceita pelos ocupantes (ver Figura 4, a seguir), que facilitaram as negociações para que tais eventos acontecessem em harmonia com as ocupações, mas foi usada como argumento para desocupação, assim como aconteceu nas ocupações de Minas Gerais:

[...] do uso do espaço físico das escolas para o ENEM que necessitou ser adiado nesses espaços; da pressão do Promotor da vara da Infância e Juventude do Ministério Público de Minas Gerais que foi fortemente contrário ao movimento de ocupações e dos estudantes e das famílias também contrários às ocupações, as escolas foram desocupadas (JUNQUEIRA, 2017, p. 156).

Os estudantes receberam a proposta de realização do ENEM e das eleições aceitando participar de todas as negociações para as quais foram convocados, mas os opositores tiveram apenas a intenção de utilizar tais eventos como argumento desmobilizador, fazendo com que a população se voltasse contra os estudantes por causa da realização das eleições e os próprios estudantes entrassem em conflito porque vários deles participariam do ENEM.

Figura 4 – Nota do Movimento Estudantil Unificado do Espírito Santo



Nota do Movimento Estudantil Unificado Do Estado do Espírito Santo

Nós, do movimento estudantil unificado enxergamos que as ocupações do estado do Espírito Santos são de cunho legítimo e lutam contra a PEC 241, também conhecida como PEC do FIM do MUNDO, e a MP 746. Esta PEC representa um grande atraso nos investimentos na educação, saúde, geração de emprego e renda no nosso país. E esta MP que sem diálogo com o corpo estudantil e a sociedade civil, reformula a educação, em moldes de retrocessos educacionais.

Desta forma, diversos estudantes secundaristas e universitários ocupam espaços públicos em repúdio ao desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade com a possível aprovação desta PEC e MP. Reafirmamos também a luta dos estudantes ao longo da história do nosso país em defesa da democracia e do direito ao voto, que por 21 anos, foi cerceado por um golpe Militar.

Com isso, reafirmamos a defesa do processo eleitoral que irá ocorrer neste domingo 30/10/2016, orientamos que cada ocupação auxilie com a realização deste processo, que para as entidades estudantis é de suma importância, uma vez que garante a expressão do povo ao escolher o/a seu/sua representante. Assim, orientamos ainda que permaneçam nas ocupações com o número de no máximo 35 estudantes, garantindo as salas de aulas livres, para que ocorra a instalação das urnas e o processo eleitoral, permanecendo assim ocupados nas quadras das escolas.

As entidades orientam permanecer até que o governo retroceda nesta PEC, que além de ser inconstitucional é uma afronta aos direitos conquistados historicamente pelo movimento estudantil e movimentos democráticos.

Permanecemos resistindo por uma educação pública gratuita e de qualidade.

#LutarSempreTemerJamais
 #ForaTemer
 #ForaPEC241

A desocupação no Espírito Santo foi desencadeada por uma ação civil pública da SEDU junto ao Ministério Público do Espírito Santo (MPES) que determinou a retirada imediata de todas as pessoas que estivesse participando da ocupação e não fossem matriculados nas unidades de ensino, além de aplicar multas para pais e responsáveis com valores entre três (R\$ 2.640) e 20 salários mínimos (R\$ 17.600), obrigando o retorno das aulas (RIBEIRO, 2016).

As repressões dos opositores dificultaram as ocupações nas escolas locais, fazendo que com os estudantes traçassem novas estratégias. Tentando aumentar suas forças, uniram-se quando todas as escolas foram desocupadas para uma nova ocupação ser constituída na SEDU. Mas as coisas não ficaram mais fáceis.

Na SEDU foram oito dias de ocupação em péssimas condições no pátio, visto que o acesso ao prédio foi negado, inclusive a itens imprescindíveis como banheiro e água. Em todo o tempo, havia forte repressão policial, com insistentes pedidos de desocupação. Nessas condições precárias de exposição ao tempo (sol e chuva), vários alunos precisaram ser deslocados para hospitais com problemas de saúde diversos.

Foram momentos de muita tensão, alunos desmaiando e sendo carregados pelos colegas sem nenhuma ajuda dos policiais que estavam em frente a ocupação. Uma clara demonstração de que a presença dos policiais não era com a intenção de resguardar a integridade dos estudantes, mas apenas de instituir uma repressão em forma de vigilância em tempo integral.

Neste contexto difícil, a rede de apoiadores se manifestou: a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Vitória (CJP/Aves) e o Movimento Nacional de Direitos Humanos – Espírito Santo (MNDH/ES). Tais apoiadores se uniram aos estudantes da SEDU para a realização de uma Vigília que reunisse demais cidadãos interessados em manifestar seu apoio às ocupações.

Com um trio elétrico de pequeno porte estacionado em frente a SEDU, os aproximadamente 200 apoiadores presentes (religiosos, parentes dos alunos, estudantes e professores da UFES, entre outros cidadãos em geral) foram guiados por um roteiro (anexo 4), conforme chamada feita nas redes sociais:

Figura 5 – Vigília em defesa da dignidade humana dos/as estudantes.

Detalhes

"Os humilhados serão exaltados" (Lucas 18, 14)

Dezenas de estudantes secularistas ocuparam a Secretaria de Educação (Sedu), como forma de manifestar seu descontentamento com as recentes políticas aplicadas pelo governo federal e estadual, que tanto precarizam a educação pública.

A resposta do poder executivo, no entanto, foi de extrema truculência e de negação dos seus direitos básicos. Os/as adolescentes foram submetidos a condições degradantes pelo Governo do Estado de exposição à chuva, ao frio, falta de acesso a banheiros, intimidação, omissão de socorro perante crise de hipotermia (5 estudantes foram hospitalizados/as)... Em suma, adolescentes estão sofrendo tortura e sua dignidade está sendo violada.

O Movimento de Direitos Humanos vem se esforçando para possibilitar o diálogo entre com o Governo Estadual e os manifestantes, mas ou este só ocorre com a Secretaria de Direitos Humanos, sem nunca ter apresentado ao menos um resultado concreto, ou o diálogo é negado pela Secretaria de Educação. É impensável para nós que as autoridades públicos do Estado do Espírito Santo se neguem ao menos a conversar! Ainda mais diante de tantas violações de direitos.

Por isso, realizaremos essa vigília para dizer ao Governo do Estado que exigimos o respeito ao direito CONSTITUCIONAL de manifestação e exigimos ainda tratamento digno a todos/as os/as ocupantes.

Local: Sedu;
 Data: 21/11 (segunda-feira);
 Horário: 18:00 (concentração), 19:00 (início).

Realização: Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de Vitória (CJP/Aves) e Movimento Nacional de Direitos Humanos - Espírito Santo (MNDH/ES).
 Apoio: Ocupa Sedu.

Fonte: Facebook / Eventos: "Vigília em Defesa da Dignidade Humana dos/as Estudantes", Vitória-ES.

Depois de ter feito observação simples em 7 escolas ocupadas de Vitória, e também observação participante na vigília em frente a ocupação da SEDU, outra observação participante foi realizada em em 25/11/2016, às 19h, dia em que estava marcado o grupo focal com 10 representantes de diferentes escolas que foram ocupadas no município de Vitória, a ser realizado na EEEFM Paes Barreto. Neste dia, o grupo focal se tornou uma desocupação da ocupação da SEDU, mas aproveitamos o momento para fazer uma observação participante. Este dia nos permitiu visualizar os conflitos internos (entre os secularistas) e externos (entre secularistas e seus opositores), conforme explicaremos a seguir.

Chegamos à SEDU quando os alunos estavam reunidos no estacionamento, pois haviam recebido a ordem de reintegração de posse e precisavam decidir como proceder. Entrando na roda, ouvimos que estavam divididos em três opiniões: (1) vamos enfrentar a polícia e resistir, como forma de chamar a atenção da imprensa; (2) vamos desocupar e ir para casa, e só depois decidir os próximos passos; (3) vamos todos para o Paes Barreto. A assembleia foi bastante difícil, não conseguiam entrar em consenso.

Enfrentar a polícia não é uma opção aceita pelos ocupantes maiores de idade, que respondem legalmente em condições totalmente diferentes do que os secundaristas menores de idade. Ir para casa e reorganizar depois, parecia uma opção que os deixava com “nó na garganta”, abalava o orgulho do grupo, dava uma sensação de derrota que alguns mais eufóricos se recusaram a aceitar. A opção de ir para o Paes Barreto não era possível, porque a ocupação parcial que lá resistia tinha regras: apenas os alunos do Paes Barreto poderiam ficar ou eles pagariam multa, sendo que a ocupação da SEDU é formada por secundaristas de diversas escolas, além de ex-alunos que apoiam o movimento.

Sem entrar em consenso algum, com medo da quantidade de viaturas policiais que se aglomeravam na lateral da instituição, os alunos se dispersaram sem deliberar nada. Os maiores de idade rapidamente pegaram suas coisas e saíram do espaço, o grupo que queria ficar e resistir estava bastante abalado, alguns choraram, alguns se desentendiam. Um grupo foi para o Paes Barreto. Pouco a pouco todos foram saindo e aguardando no portão principal em frente a SEDU.

Por causa da quantidade de alunos que se deslocaram da SEDU para o Paes Barreto, o diretor havia chamado a polícia para desocupar também a escola. Neste momento, a polícia cercou a passagem do estacionamento da SEDU para o Paes Barreto, impedindo que os alunos da ocupação da SEDU atravessassem para lá. E os que já haviam atravessado para a escola, foram colocados para fora.

Saindo do colégio, retornamos ao portão principal quando os últimos alunos saíam. Alguns deles levantaram discursos emocionados, vários deles choraram, fotografaram, se abraçaram. Falavam em sair de cabeça erguida, que fizeram história, que o movimento não acabou nesta desocupação. O momento foi muito marcante, após 8 dias de ocupação na SEDU, dormindo em condições desumanas na grama do estacionamento, saíram sem definir os próximos passos, sem definir as próximas estratégias.

Acompanhamos a saída emocionada pelo portão da frente, acalentando alguns que choravam, assistindo eles se dispersarem em pequenos grupos. Esta observação participante nos propiciou a importante constatação de que a idade interfere nas decisões e estratégias do movimento, e que podemos considerá-la um fator de peso na escolha de repertórios e performances dentro do movimento secundarista, visto que as punições são diferentes para menores e maiores de idade.

Outra informação que não havíamos conversado nas entrevistas individuais, mas achamos importante falar nos grupos focais, considerando que a primavera secundarista representa um típico confronto político, foi o relacionamento com os opositores. Os secundaristas relatam que os opositores estão em diferentes níveis, já que as pautas eram locais, estaduais e nacionais.

Então, as reivindicações são dirigidas, desde a direção da escola, até o presidente. Mas os personagens estaduais, sem dúvida, se destacaram nas falas, principalmente dos alunos da escola com perfil não formalizada e extra-institucional: *“Tivemos uma reunião no ministério público sobre as ocupações com Aroldo Rocha, dizendo que iam escutar a gente, mas ele levantou e disse: ‘Reunião encerrada’ e saiu. Não resolveu nada”* (Lírio, aluna do Almirante), *“Paulo Hartung não deu nenhum posicionamento dele”* (Orquídea, aluna do Almirante). O secretário de educação e o governador foram citados como ausentes, mas o secretário de direitos humanos foi que mais teve contato com os secundaristas:

“Julio Pompeu foi ao Almirante, porque Haroudo Rocha estava viajando. Ele é tipo o estagiário, o ‘Severino’, trazendo os recados do Paulo Hartung de um jeito mais manso. Prometeu que não iam proibir entrada de alimentos, mas não cumpriu. Na SEDU convocou reunião com a gente, fez promessas de garantir bebedouro, banheiro, um hall pra a gente dormir, assinou papéis, mas não cumpriu nada” (Rosa, aluna do Almirante).

Investigando sobre a ação civil pública e as pressões do movimento desocupa, os secundaristas afirmam que os motivos reais da desocupação são diferentes da versão que a imprensa mostrava, divulgando conflitos e opiniões de pais e alunos contrários a ocupação: *“O movimento desocupa foi uma coisa forçada, não teve força suficiente pra desocupar”* (Bromélia, aluna do Estadual), *“A desocupação foi resultado da ação silenciosa de Paulo Hartung”* (Rosa, aluna do Almirante). No estudo sobre as ocupações de Minas Gerais:

O movimento de ocupações em Uberlândia chegou ao fim pelo próprio desgaste natural de um grande enfrentamento a estrutura social vigente e também pela expedição de uma liminar do promotor da vara da Infância e Juventude do Ministério Público de Minas Gerais em 07 de novembro de 2016, sob a ameaça de aplicação ao Estado uma multa diária de 50 salários mínimos, ou seja, R\$ 44 mil, até o limite máximo de 500 salários mínimos (JUNQUEIRA, 2017, p. 160).

Depois da desocupação das escolas em Vitória, fizemos um balanço sobre as ocupações desta Primavera Secundarista, com os estudantes das ocupações. Esses destacaram (1) o que deu certo e repetiriam caso fossem ocupar novamente, (2) o que foi difícil, mas superaram e (3) o que deu errado durante as ocupações e não fariam novamente. Nessas respostas, os padrões organizacionais e relacionais não influenciaram muito.

Ou seja, com presença ou ausência de instituições e organizações, as dificuldades e motivos de orgulho de ambas as escolas podem ser representadas pelas falas a seguir. Começando pelas dificuldades apontadas: *“O que foi difícil é manter o psicológico, porque na nossa página tem comentários de gordofobia, lgbtfobia, foi difícil”* (Jasmim, aluna do Estadual). No que se refere ao que deu certo, os secundaristas das ocupações dizem:

“A nossa organização deu certo, nossos horários de comer, de tomar banho, separando meninos e meninas, nossa organização foi boa e deu certo. Tivemos aulas, alguns professores foram proibidos de entrar na ocupação, porque a direção fala que teve um e-mail da SEDU proibindo, então chamamos professores da UFES, professores do IFES, pessoas que deram aulões, porque estava perto do ENEM, essas coisas deram certo. Nessas aulas dinâmicas eles prestavam mais atenção do que naquela sala de aula que só o professor fala e a gente fica escutando. A gente levantava a mão e tirava dúvidas, não era a matéria que a SEDU manda, eram temas do cotidiano e matérias que caíam no ENEM” (Hibisco, aluno do Estadual).

E por fim, quanto ao que deu errado:

“Quando entramos, estabelecemos que não queríamos diálogo com mídia aberta. Mas talvez eu faria diferente, pra gente se abrir, porque quando a gente se fecha, eles acabam falando o que quiserem. Então eu teria aberto um pouco mais com as entrevistas, mas só se for ao vivo pra eles não manipularem” (Lavanda, aluna do Estadual).

Nos estudos que observaram as ocupações de São Paulo, os resultados do movimento também são citados: *“Se pudermos aprender algo com o movimento de ocupações (que em 2016 estendeu-se a outros estados) que seja isto: a política deve ser construída sobre o diálogo aberto”* (VALLE et al, 2017, p. 131).

no caso das ocupações escolares em São Paulo, é possível dizer que houve, em diferentes medidas: o alcance a grupos sociais que não conheceriam o movimento sem tal estratégia (ou que poderiam ter informações sobre ele, mas não nos termos desejados pelos estudantes); a mobilização de novos ativistas (que explica o crescimento paulatino do movimento); o desenvolvimento de uma criatividade midiática e política, como mostram as produções citadas nesse artigo; a possibilidade de contornar e confrontar a informação produzida pelos meios hegemônicos, no caso, a imprensa e o Governo (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 107).

Até aqui neste capítulo, apresentamos quais informações os dados coletados nos deram a respeito do contexto histórico nacional e sobretudo local em que aconteceu a Primavera Secundarista. Assim como, observamos características organizacionais e relacionais de cada

escola ocupada que foi visitada, e também tratamos das relações de oposição, dos conflitos e da repressão às ocupações, exploradas especialmente nas observações participantes.

No próximo capítulo, traremos novamente os dados coletados, mas com a intenção de mostrar o que nos dizem sobre os padrões organizacionais e relacionais que escolhemos para caracterizar o engajamento das juventudes durante a primavera secundarista. Lá seguimos o mesmo modelo de escrita construído aqui, resgatando a revisão de literatura e comparando nossos “achados” com os resultados de outras pesquisas sobre secundaristas que ocuparam escolas em outros estados.

5. PADRÕES ORGANIZACIONAIS E RELACIONAIS NO ENGAJAMENTO SECUNDARISTA

Dividimos os tópicos deste texto semelhantemente ao que fizemos no capítulo 3, de debate teórico, mas aqui nós apresentamos o que o campo nos diz sobre o padrão organizacional (repertório de organização, de ação e performances) e o padrão relacional (esferas da vida, redes de relações, alfabetização política e identidade militante), resgatando os autores do capítulo teórico e comparando nossas descobertas com outras pesquisas de mesmo interesse.

5.1 PADRÃO ORGANIZACIONAL

A revisão de literatura realizada no capítulo 3 deste trabalho apresentou o conceito de repertório organizacional (CLEMENS, 2010), e aqui desejamos demonstrar como esse nos auxiliou na caracterização do engajamento secundarista através da apresentação dos dados. Desde já, é importante dizer que não conseguimos aqui desvincular o perfil organizacional do perfil relacional dos secundaristas.

As interações dos secundaristas com as organizações estudantis, movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos interferem na forma organizacional do repertório de ocupação. Outros trabalhos também fizeram escolhas semelhantes à nossa, unindo repertórios de organização e ação, assim como, considerando os relacionamentos com apoiadores e antagonistas uma parte significativa da análise. Isso nos permite inferir que os padrões organizacional e relacional estão intrinsicamente relacionados e se constituem mutuamente. Ou seja, o perfil de organização e ação dos atores engajados é influenciado pela sua rede de relações sociais e alianças e vice-versa. Analistas ponderam que “os movimentos sociais operam no contexto de interações com apoiadores e antagonistas e que as características das instituições e das coalizões envolvidas intervêm nos resultados da sua ação” (GIUGNI, 1998 apud CARLOS; DOWBOR; ALBUQUERQUE, 2017, p.363).

Especificamente nos casos analisados em nosso trabalho, encontramos perfis organizacionais que aparecem diretamente ligados aos perfis relacionais de cada escola, gerando dois padrões:

(1) ligados a pré-existência de grêmios ou ligações com organizações estudantis, sindicatos, partidos políticos, e (2) ligados a redes de relações fora dessas instituições tradicionais. Vamos conhecer mais sobre esses padrões em nossos casos a seguir.

5.1.1 Repertório organizacional

Sobre como se organizaram os secundaristas da escola de *perfil formalizado e institucional*, ou seja, organizada a partir dos vínculos com instituições, respondem nas entrevistas individuais: “O grêmio já era dividido em funções, então foi natural dividir comissões. Teve uma primeira experiência no Paraná que deu certo, então a UBES já pegou aquilo e distribuiu” (Margarida, aluna do Estadual), “O grêmio montou a organização” (Jasmim, aluna do Estadual). Ainda no mesmo colégio, que já possuía um grêmio tradicional e vários alunos integrantes da UBES, a fala do aluno deixou ainda mais claro o papel do grêmio:

“Nosso grêmio fez uma reunião no auditório e explicamos para os alunos, porque eles estavam meio ‘por fora’, eles não têm uma ‘livre vontade’ de pesquisar o que está acontecendo na política. Nós que tivemos que trazer para a escola, estudamos a PEC e a MP, passamos pros alunos de 07h às 22h o que significa isso, porque não adiantava a gente ocupar sem os alunos saberem o porquê a gente estava ocupando. Tudo começou pelo grêmio, ele move a escola” (Hibisco, aluno do Estadual, em entrevista individual).

Por outro lado, na escola Almirante que se apresenta com *perfil não formalizado e extra-institucional*, ou como os secundaristas preferem dizer, com militantes mais independentes, o grêmio não existia, sequer o contato com a UBES, então a organização das ocupações veio por vias diferentes: “A gente tinha pesquisado como ocupar e como se organizar. Em nossa primeira reunião havia algumas pessoas que já ocuparam o palácio, já ocuparam a SEDU, e essas pessoas foram falando como fazer” (Rosa, aluna do Almirante), “A gente sabia como ocupar porque eu já era engajada e já frequentava outras ocupações” (Lírio, aluna do Almirante), “A gente foi decidindo na hora, e as ocupações posteriores seguiram o nosso modelo de organização” (Orquídea, aluna do Almirante).

O padrão organizacional das escolas ocupadas estava intimamente ligado também à trajetória militante dos alunos engajados na ocupação. Nas escolas em que já havia um grêmio estudantil instituído, era este grupo que tomava a iniciativa de concretizar a ocupação. Nas escolas em

que não havia grêmio, a iniciativa veio de alunos que acompanharam informações sobre ocupações em outros estados brasileiros e resolveram à seu modo reproduzir.

A UBES divulgou uma cartilha com orientações sobre todos os procedimentos legais a serem adotados durante a ocupação, e também sugestões de organização da rotina, com divisão de responsabilidades entre grupos. Para as escolas que possuem um relacionamento comprometido com essa organização estudantil, tais orientações foram observadas. Entretanto, para as escolas que não se interessam em organizações estudantis formalizadas como a UBES, até tiveram acesso a cartilha, mas decidiram tomá-la tão somente como sugestões, organizando a ocupação a seu próprio modo. No estudo que observou ocupações em Minas Gerais, a organização do espaço segue o mesmo perfil capixaba:

Era comum e recorrente, pela própria interação de comunicação entre as escolas, existir equipe de limpeza, de imprensa (recepção de visitantes, divulgação de atividades e interação do movimento), de atividades pedagógica, de segurança e de lazer. (JUNQUEIRA, 2017, p. 155)

Todas as escolas foram sustentadas no período de ocupação com doações de alimentos e materiais de limpeza predominantemente de pessoas físicas (comunidade em torno da escola, familiares de alunos, cidadãos diversos, etc.), mas também receberam doações de algumas empresas e sindicatos que se solidarizaram, alguns preferindo ficar anônimos, e outros aproveitando a doação para se promover. Em algumas escolas, onde não foi cedido acesso à cozinha, precisaram também de doação/empréstimo de equipamentos, como fogão, geladeira e micro-ondas para prepararem as refeições.

É preciso ressaltar que, embora predominasse nas escolas diferentes perfis organizacionais (formalizado e não formalizado), ambas desenvolveram formas de organização em comum: que apontam para organização como prioridade em todas as ocupações. Desde a recepção, havia registros de entrada e saída dos visitantes. E internamente, havia equipes de secundaristas responsáveis por cada necessidade: alimentação, comunicação, segurança, limpeza, aulas e oficinas.

Sobre tais aulas e oficinas, podemos dizer que também foram momentos que nos permitiram visualizar os perfis relacionais, principalmente os apoiadores da ocupação, com destaque para professores e alunos de graduação de cursos de humanas da Universidade Federal do Espírito Santo. Característica que também se repetiu nas escolas de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente:

Essas reuniões eram recorrentes nas ocupações, os estudantes faziam entre eles e os responsáveis, e também chamavam professores e/ou palestrantes externos para explicar e apresentar a eles relatos das atividades de ocupação, debates sobre a PEC 55 (antes nomeada como PEC 241), a MP 746, questões de gênero dentre outros assuntos e temas. (JUNQUEIRA, 2017, p. 155)

Além do cuidado demonstrado, os secundaristas não deixaram de entender o papel pedagógico da escola, assim, oficinas, saraus e aulas públicas faziam parte do cotidiano das ocupações. Professores e intelectuais foram convidados a palestrar e debater nas escolas ocupadas; artistas e músicos foram convidados ou se dispuseram a fazer apresentações para os estudantes das ocupações e para as comunidades dos arredores das escolas. [...]. Assim, mais do que uma postura organizacional, a autonomia foi uma forma de ocupar, de maneira plurissignificativa, o espaço escolar. (VALLE et al, 2017, p. 129)

Em comum entre esses locais foi a presença de aulas culturais e artísticas que não fazem parte do cotidiano escolar tradicional, e que foram citadas nas entrevistas individuais de ambas as escolas (seja do perfil formalizado e institucional ou seja do não formalizado e extra-institucional) como os melhores momentos da ocupação, e como aulas que eles gostariam de ter todos os dias por despertar o interesse e aumentar a aprendizagem.

Logo, as aulas e palestras que aconteceram nas ocupações variaram entre os temas tradicionais que seriam abordados no ENEM, e assuntos baseados nas habilidades individuais dos voluntários. Em outras palavras, havia momentos para aprender teorias, mas também momentos para aprender práticas, como oficina de dança, manutenção de bicicleta, fotografia, entre outras. Desse modo, as ocupações secundaristas conferiram um novo sentido às aulas, introduzindo palestras e oficinas temáticas fora dos limites da rotina tradicional de sala de aula, a partir do fomento à interação com atores da universidade pública e da promoção das ocupações como extensão do espaço escolar. Assim também aconteceu em Minas Gerais:

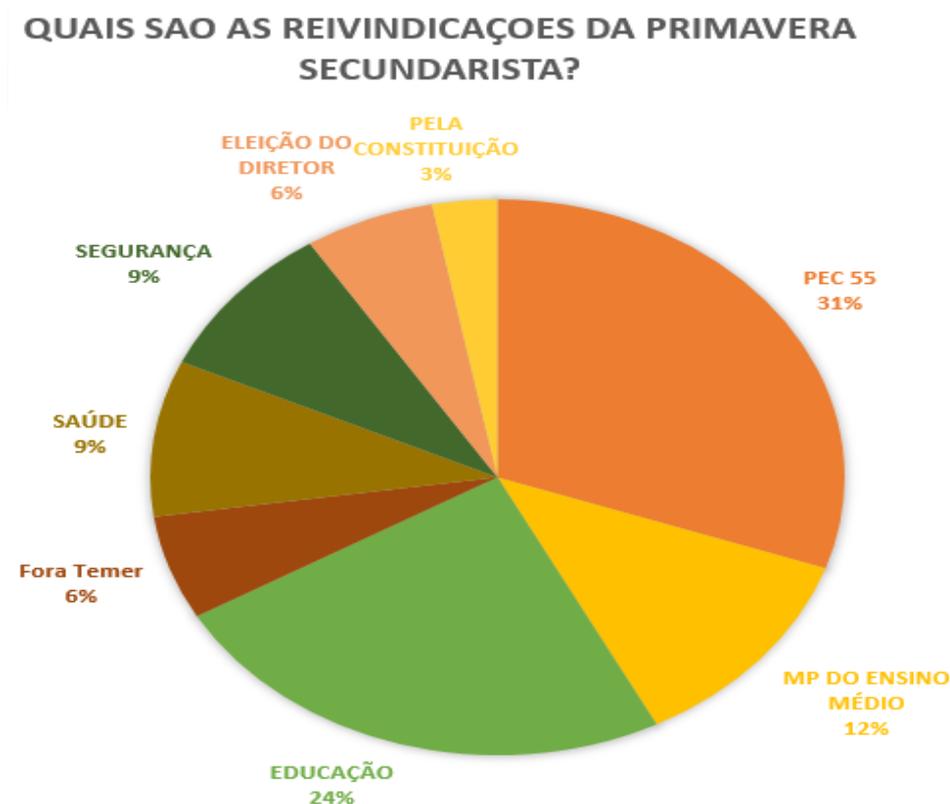
Os estudantes de estágio supervisionado do curso de graduação em Ciências Sociais participaram dos aulões com vários temas ligados a sua formação como história e cultura indígena, indústria cultural, democracia, conjuntura política, movimentos sociais e também temas ligados a sua história de vida com aulas de yoga e instalação de hortas orgânicas. (JUNQUEIRA, 2017, p. 158)

Toda essa organização, seja nas escolas de ocupação formalizada e tradicionalmente vinculadas ao grêmio e a UBES, ou as mais independentes, como os secundaristas preferem chamar, que são as de perfil não formalizado e não vinculado às instituições, caminhou pelos mesmos repertórios, ainda que apresentando diferentes performances.

Para melhor descrever esse processo de confronto político, foi necessário catalogar também suas pautas, para compreender a escolha pelos repertórios para reivindicá-las. No questionário aplicado, as pautas nacionais se destacaram nas respostas: contra a PEC 55, pela qualidade na

educação e contra a Medida Provisória sobre Reforma do Ensino Médio. Mas também apareceram pautas locais: eleição para diretor, e reivindicações que fogem ao âmbito escolar: saúde, segurança, defesa da constituição e até “Fora Temer”.

Gráfico 1 – Pautas da Primavera Secundarista



Fonte: Elaboração própria com dados do questionário.

Nas entrevistas individuais, as pautas nacionais (contra PEC 55 e MP-EM) também se destacaram em todas as respostas de ambas escolas. Mas as falas que demonstram a seleção de pautas também deixaram claras as redes de relações, conforme exemplificamos abaixo com duas respostas que tipificam diferentes perfis organizacionais:

“Liberdade de expressão, aumento da tarifa, reforma da previdência, são reivindicações para a diretora da escola e reivindicações para o governador. Tem assuntos desde o banheiro da escola que precisa de conserto, até a reforma do ensino médio. Pautas, locais, nacionais e até internacionais: como o nosso pré-sal. Tudo começou nas ocupações do Sul do país contra a reforma do ensino médio e a PEC 241 que eram principais, e outras: a escola sem partido, o grêmio livre. Essa era a pauta básica das escolas. Já na ocupação da SEDU, foram inseridas pautas locais: a falta de uma universidade estadual, problemas da escola viva, grêmio livre e eleição para diretor” (Rosa, aluna do Almirante).

“O movimento secundarista é regido pela UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, que é quem representa a gente legalmente no Brasil hoje em dia. Aí tem a também a estadual, que é a UESES. Existe toda uma organização por traz disso. Atualmente, ainda estamos na onda da PEC, da lei da mordaza, que são pautas de

sempre. É como se fosse um calendário com pautas organizadas, mas na verdade, a juventude organizada que faz assim, claro que tem as outras juventudes que preferem ir fazendo. Tem as pautas estaduais, como a eleição do diretor, uma universidade estadual, a tarifa zero, etc.” (Margarida, aluna do Estadual).

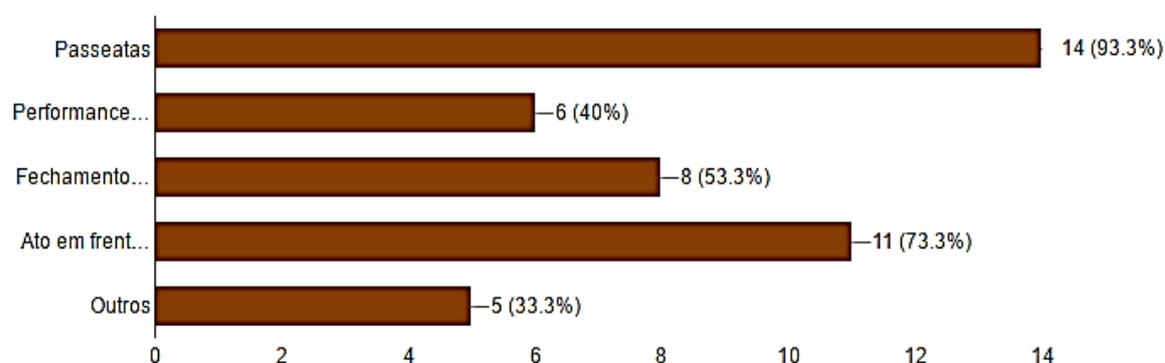
Logo, as escolas que estabelecem relacionamentos com organizações estudantis, guiam sua organização e ação conforme orientações hierarquizadas dessas organizações. As escolas que não estabelecem fortes ligações com organizações estudantis apresentam mais pautas locais, porque suas reivindicações partem das necessidades cotidianas e não apenas de uma agenda organizada nacionalmente. Em suma, respectivamente, os perfis institucional e extra-institucional incidem sobre a definição das pautas dos secundaristas.

5.1.2 Repertórios de ação coletiva e performance

Após identificar as pautas, procuramos catalogar os repertórios de ação escolhidos para reivindicá-las. As ocupações aparecem no questionário e nas entrevistas como repertório principal, mas também se destacaram as passeatas, os atos em frente aos órgãos governamentais e o fechamento de vias públicas como principais atos de reivindicação.

Gráfico 2 – Repertórios de Ação dos Secundaristas

Além da ocupação das escolas, quais outras formas os secundaristas utilizam para se manifestar?



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Na revisão de literatura feita no capítulo 3 deste trabalho, Tilly (2010) nos apresenta o conceito de repertório de ação coletiva, e Alonso (2012) nos ajuda a compreender ainda mais a aplicação

do conceito de Tilly, ambos nos lembrando como os repertórios podem ser herdados de movimentos anteriores ou modificados conforme o relacionamento com os opositores. Assim como mostramos no capítulo 4 que a Primavera Secundarista pode ter sido inspirada em movimentos anteriores, o estudo com secundaristas de São Paulo mostra que a organização e ação se assemelharam aos protestos no Brasil de Junho de 2013:

Também em termos análogos, as ocupações escolares tiveram várias similaridades com o movimento conhecido como *Jornadas de Junho* ou *Primavera Brasileira*, de 2013. Entre elas, destacamos: 1) a eclosão, em grande medida, inesperada; 2) o teor horizontalizado das mobilizações, sem a presença predominante de lideranças institucionais de partidos políticos ou do próprio movimento estudantil; 3) passeatas convocadas pelas redes sociais, com uso das ferramentas digitais da *Internet*. (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 96)

Nas entrevistas individuais, além dos repertórios de ação destacados no questionário, os alunos da escola mais independente citaram também a produção de conhecimento e a mobilização da opinião pública. Em suas palavras: “*Produção de conhecimento: foi uma forma escolhida para reivindicar, porque com acesso ao conhecimento a gente reivindica melhor*” (Rosa, aluna do Almirante), “*A gente ocupou escola, mas também conversamos com as pessoas nas ruas, entramos nos coletivos para mostrar pelo que nós estávamos lutando*” (Cravo, aluno do Almirante).

A ocupação, apesar de ter sido o repertório principal da Primavera Secundarista, aparece na fala dos alunos como a última opção a ser escolhida, deixada para o caso de total fracasso nas tentativas de diálogo anteriores. Aliás, a tentativa de diálogo parece ser a prioridade, que foi negligenciada, e só então, a ocupação foi usada como recurso radical. Os ocupantes explicam:

“*Não é qualquer coisa que se quer reivindicar que a gente apela pra ocupação, até porque a ocupação é violenta pra ambas as partes, pros ocupantes e pra quem não é ocupante. Todos sofrem coisas que não escolheram. O que a gente queria era diálogo, era sentar e conversar com Paulo Hartung*” (Lírio, aluna do Almirante).

“*Nós fizemos uma reunião com Haroudo Rocha, mas não resolveu nada, porque ele queria que a ocupação não atrapalhasse em nada a rotina da escola, mas isso não é uma ocupação, porque ocupação tem que incomodar mesmo. Ele devia representar a gente, mas ele não escuta os estudantes. Paulo Hartung vota lá em Brasília por nós, mas não sabe o que a gente quer*” (Hibisco, aluno do Estadual).

“*Nas ruas. Mas antes da rua a gente fez reuniões, passeatas, tentamos dialogar com o governo e só ouvimos “não”. A ocupação foi a última opção já que o governo não aceita dialogar com a gente. Mas toda vez que a gente faz um protesto, é bala de borracha e spray. A gente explicou nos ônibus, nas praças, a gente contou tudo o que estava acontecendo. O povo não sabe da verdade porque não tem tempo pra saber*” (Jasmim, aluna do Estadual).

Essa tentativa de diálogo entre os secundaristas e as autoridades públicas responsáveis pela implementação das propostas que os alunos decidiram questionar também apareceu em outros estados do país, demonstrando que o repertório de ocupação é uma alternativa escolhida apenas quando as tentativas tradicionais de acesso à política institucionalizada sofrem desgastes e torna-se necessário reinventar. Nesse sentido, a ocupação estudantil pode ser interpretada como uma estratégia de abertura das negociações com as autoridades em contexto de fechamento das instituições às conversações e acordos. Através do repertório de ocupações os secundaristas promovem a visibilização da causa e recrutam novos adeptos e aliados às suas reivindicações. A ocupação como uma ação eficaz é destacada em São Paulo:

Tendo em vista o êxito obtido em São Paulo com o não fechamento de escolas inicialmente proposto e a rediscussão do novo sistema de ciclos e o remanejamento de alunos, o processo de ocupação se tornou uma ação eficaz de luta e mobilização, e dessa forma se disseminando entre os jovens. O desgaste de algumas formas de reivindicação como a greve levou os movimentos de resistência a tomarem novas ações como as ocupações. (JUNQUEIRA, 2017, p. 153)

As ocupações, além de repertórios podem ser lidas também como performances, porque ao mesmo tempo que assumiram formatos organizacionais semelhantes, produziram atos específicos em cada uma delas, que as tornaram ímpares. Para falar um pouco de performance, gostaríamos de apresentar uma cena vivida em observação participante na Vigília realizada em frente a ocupação da SEDU, onde a leitura de mensagens de um roteiro (anexo 4) num trio elétrico em frente a ocupação foi intercalada com canções cujas letras foram impressas e distribuídas para que os presentes pudessem acompanhar. Logo, formou-se um grande coral onde somaram-se ocupantes, membros da CJP da Arquidiocese de Vitória, do movimento pelos direitos humanos e demais cidadãos participantes da Vigília. Entre as canções, entoaram “Coração de Estudante” de Milton Nascimento, por exemplo, num momento de forte emoção. Os alunos passaram os braços pelas grades e cantaram de mãos dadas com os presentes em frente a instituição, formando uma grande roda. Essa reinterpretação da ocupação como lugar de mística entre ocupantes e apoiadores demonstra uma performance.

Outro momento em que as performances puderam ser identificadas, foi durante a visita à EEEM Prof. Fernando Duarte Rabelo, onde a representante do grêmio foi enfática ao dizer que os secundaristas não levantam bandeiras partidárias, e que no movimento de ocupação das escolas ninguém sequer cita esse termo “direita ou esquerda”. O movimento, segundo essa estudante, é um repertório dos secundaristas contra a PEC 241 e a MP do ensino médio, em que até assumem receberem apoio de organizações estudantis como UESES e UBES, mas esse apoio é apenas discursivo, não possuem uma relação hierárquica, mas cada escola tem uma organização

independente. Tentando esclarecer essas informações, a representante acrescentou que cada escola ocupada possui uma identidade, manifesta seus interesses, suas características locais, e por esse motivo, não haveria uma ocupação exatamente igual a outra. Em outras palavras, a fala dessa aluna deixou claro que a pauta de reivindicação é a mesma, o repertório de ocupação é o mesmo, mas as performances são diferentes.

Essas diferenças moram nos detalhes dentro da ocupação, nas adaptações que cada escola fez do modelo de ocupação descrito nas orientações das escolas de outros estados que ocuparam anteriormente. Como exemplo disso, identificamos uma escola que separou equipes de limpeza, enquanto outra considerou que o serviço da limpeza era pesado demais para ficar na responsabilidade de um grupo apenas, e decidiu que todos os ocupantes limpariam juntos. Algumas escolas tiveram o hábito de incluir shows e atividades culturais durante suas programações, outras focaram mais em aulas para o ENEM e na organização do espaço.

Após identificar como o padrão organizacional com seus respectivos repertórios de organização, ação e performances apareceram durante a coleta de dados, vamos partir para a descrição do padrão relacional e suas variáveis inter-relacionadas: esferas da vida, redes de relações, alfabetização política e a identidade militante.

5.2 PADRÃO RELACIONAL

O padrão relacional ficou nítido nos primeiros dados coletados, e sempre relacionado ao padrão organizacional, fato que reforçou a importância de trabalhar com essas categorias na caracterização do engajamento secundarista durante a Primavera Secundarista em 2016. Observamos as esferas da vida e redes de relações, lembrando que neste trabalho decidimos ler as esferas da vida como relacionamentos do indivíduo e as redes sociais como relacionamentos entre os grupos que este indivíduo estiver inserido. Em outras palavras, aqui decidimos dar um tratamento mais individual para “esferas da vida” e um sentido mais coletivo para “redes de relações”. Além disso, escolhemos a alfabetização política como forma de caracterizar a identidade militante, visto que identidade não é uma variável de simples operacionalização.

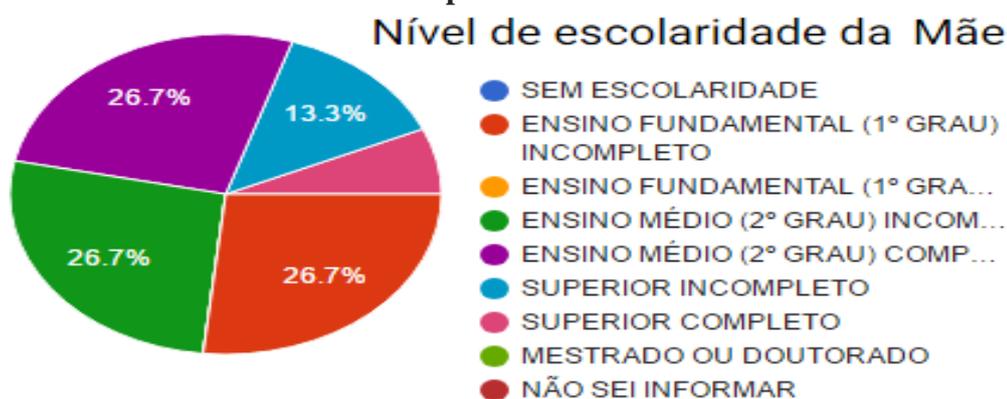
Como consideramos que a alfabetização política se resume nos conhecimentos políticos adquiridos em ensino teórico e/ou em práticas participativas, e que tais saberes induzem

escolhas ideológicas e iniciativas de ação, logo, a identidade militante seria constituída conforme o indivíduo é alfabetizado politicamente, e essas aprendizagens e participações acontecem nas esferas da vida e nas redes de relações, que trataremos a seguir.

5.2.1 Esferas da Vida

Começando a pensar nas esferas da vida, no questionário aplicada nas sete escolas visitadas para observações simples, perguntamos sobre a escolaridade dos responsáveis, visto que parte da literatura indicou a família como sendo forte influência ao engajamento da juventude, inclusive ressaltando o papel dos pais neste processo, em especial, dos pais que já possuem o perfil de ‘sujeito politicamente engajado’ e uma trajetória militante.

Gráfico 3 – Escolaridade da mãe do ocupante



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Gráfico 4 – Escolaridade do pai do ocupante



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Ficaram empatados três níveis de escolaridade da “Mãe”: Ensino Fundamental Incompleto, Ensino médio Completo e Ensino Médio Incompleto. Sobre a escolaridade do “Pai”, predominantemente não concluíram o ensino fundamental, mas também houve uma parcela menor dos que concluíram o ensino médio, e outros números ainda menos significantes dos que chegaram até o mestrado ou doutorado, nível que sequer apareceu na escolaridade das mães. Em resumo, os baixos níveis de escolaridade dos pais demonstram que esse indicador é pouco expressivo para explicar o engajamento secundarista, ou seja, há várias formas de engajamento que não estão diretamente relacionadas com o nível de escolaridade dos pais.

É preciso dizer ainda, que a família ocupa papel distinto quando o assunto é motivar o engajamento, sendo: totalmente contra, indiferente ou a favor. E neste ponto especificamente, as escolas possuem o mesmo consenso, não há diferença entre as escolas comparadas, mas há diferenças entre os perfis familiares de cada secundarista, independente do perfil relacional da escola que ele ocupou.

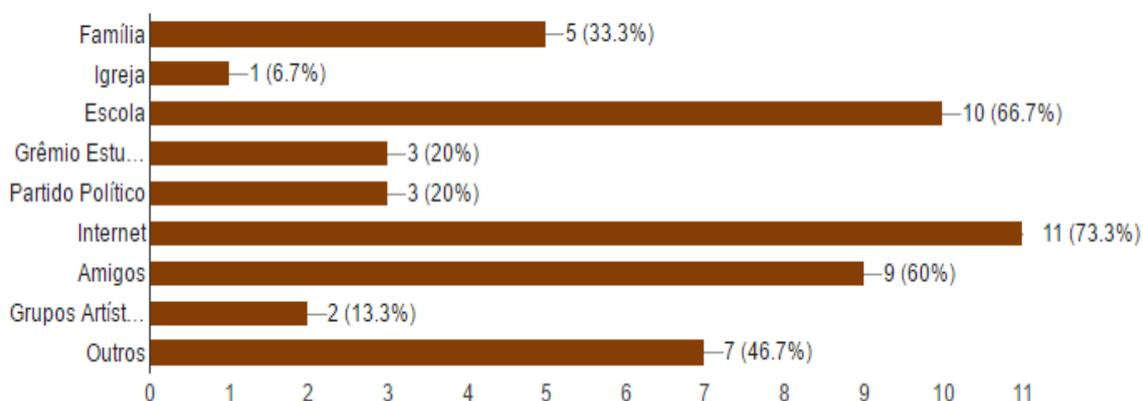
Os secundaristas relataram em entrevista individual: *“É muito difícil uma família incentivar um jovem ir lá”* (Margarida, aluna do Estadual), *“A família influencia só quando já é engajada”* (Lavanda, aluna do Estadual), *“Família pode ter ideais antigos, de negação, então nem sempre incentivam”* (Cravo, aluno do Almirante), *“A família geralmente não entende”* (Bromélia, aluna do Estadual).

Alguns alunos entraram em conflito com os pais que não concordaram com o ato de ocupar escolas, inclusive sendo expulsos de casa. As repressões aos movimentos estudantis não contribuem para que os familiares apoiem a participação dos secundaristas nestes movimentos, como fica explicitado na fala desta secundarista: *“Muitas famílias apoiam indiretamente, porque eles têm medo, eu já fui pra manifestação e tomei tiro de borracha, já fui intimada pela polícia, e isso gera um medo”* (Orquídea, aluna do Almirante).

Conforme se apreende dos dados, parece haver uma associação entre o não incentivo da família ao engajamento estudantil e a repressão dos pais aos filhos ocupados. A alfabetização política dos jovens ocupados nas escolas é tratado no questionário, ao serem perguntados sobre as esferas da vida em que aprenderam sobre política, conforme demonstra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Esferas da vida em que aprenderam sobre política

Em relação ao que você sabe sobre política hoje, marque em quais esferas da vida você aprendeu:



Fonte: Elaboração própria com dados do questionário.

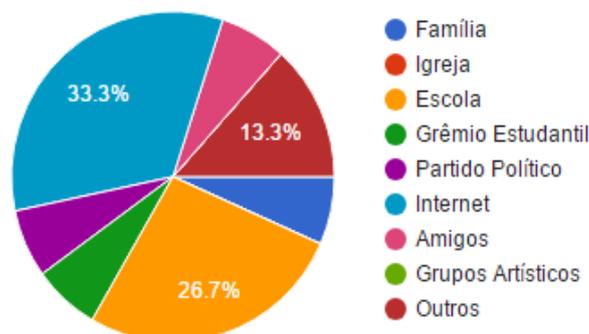
A esfera da internet aparece em 1º lugar, mas este questionário mostrou que essa pergunta precisaria ser mais refinada nos instrumentos posteriores, porque há uma grande diferença entre ler artigo científico e ler postagens de anônimos no Facebook, que podem conter informações falsas, sem compromisso com comprovações empíricas. Entretanto, após o Exame de Qualificação, decidimos não considerar a internet como uma esfera da vida, mas como um espaço de interação entre os indivíduos e suas esferas e redes de relações. Afinal “[...] esses espaços digitais funcionaram como ferramentas de ação e organização do movimento” (ROMANCINI; CASTILHO, 2017, p. 106). A internet é assim mais uma ferramenta de mobilização e ação do que uma esfera da vida:

Se a escola foi o *locus* físico da mobilização estudantil, as redes sociais tornaram-se o porta-voz dos movimentos; foi pela internet que as ocupações dialogaram entre si, buscaram apoio da comunidade, dos professores, dos movimentos sociais. (VALLE et al, 2017, p. 126)

Sobre as esferas Escola, Amigos e Família, essas respectivamente em 2º, 3º e 4º lugar, não foram informações surpreendentes, porque na revisão de literatura feita no capítulo 3, os autores Silva e Ruskowski (2010), Seidl (2014), Brenner (2010; 2014) e Castro (2008) já mostravam essas tendências de esferas da vida que se destacaram em seus estudos. Mas ainda precisamos aprofundar sobre essa associação entre engajamento e esferas da vida, ora pois qual é a principal esfera da vida a motivar o engajamento secundarista?

Gráfico 6 – Esfera da vida em que predomina a aprendizagem política

Se você pudesse escolher apenas uma esfera da vida em que a aprendizagem política foi predominante, seria:



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Afunilando a pergunta para que os secundaristas escolhessem apenas uma esfera da vida em que a alfabetização política foi predominante, a “Internet” apareceu mais uma vez em primeiro lugar e a “Escola” em segundo (lembrando que o questionário foi aplicado antes da qualificação, antes da nossa decisão em não considerar a internet como esfera da vida, e por isso ela ainda está presente nos dados do questionário). A fala de uma secundarista durante a realização de uma entrevista individual nos ajuda a entender a importância da escola:

“A escola não proporciona isso, não oferece conhecimento político. É mais nas relações que a escola te proporciona com o colega, com o professor. Não é a instituição, não é o que está no currículo escolar que faz você ser engajado em política, são as relações que você conquista nesse espaço” (Rosa, aluna do Almirante).

Fizemos a mesma investigação sobre esferas da vida na entrevista individual, e os padrões relacionais se manifestaram. Na ocupação de perfil formalizado e institucional as esferas destacadas são os amigos engajados em movimentos estudantis e grêmios: *“Quem já é do movimento estudantil, que conhece fulano, que é amigo de ciclano, que aí vai falando”* (Margarida, aluna do Estadual); *“O grêmio influencia na informação dos alunos, e o grupo de amigos que são engajados, eles são os principais”* (Lavanda, aluna do Estadual). Já na ocupação não formalizada e extra-institucional, os estudantes citam apenas *“O grupo de amigos da escola”* (Cravo, aluno do Almirante) como esfera politicamente alfabetizadora, sem interligar essa alfabetização com a necessidade de serem amigos já alfabetizados politicamente em engajamentos anteriores ou vinculados a grêmios estudantis.

O grupo de amigos é a esfera da vida que mais se destacou no questionário e nas entrevistas individuais. O grêmio apareceu inexpressivo no questionário, que foi aplicado nas sete escolas, mas ganhou algum destaque nas entrevistas individuais, aplicadas nas duas escolas escolhidas para o estudo de casos, sendo que uma delas já possui um grêmio tradicional, e a outra reconhece a necessidade de construção do mesmo. *“O Grêmio é importante, as escolas que possuem grêmio são mais engajadas, é uma forma de exercer democracia no meio escolar”* (Rosa, aluna do Almirante). Na escola com um grêmio tradicional também houve reconhecimento:

“Se eu não tivesse entrado no grêmio, e depois me filiado a UJS, eu não conheceria essa ênfase, esse conhecimento, esse interesse em política, então foi mais o grêmio que me influenciou. O grêmio é que ensina política. Toda escola que tem grêmio, os componentes se interessam por política” (Hibisco, aluno do Estadual).

O grêmio estudantil, a família e as amizades construídas na escola, principalmente com amigos já engajados, são as principais esferas da vida citadas como motivadoras ao engajamento por seu potencial para a alfabetização política. Cabe lembrar que o padrão relacional foi uma característica diretamente ligada ao padrão organizacional, pois o segundo assumia formas aprendidas ou incentivadas no primeiro. Além disso, é importante dizer que não estamos destacando aqui as esferas da vida para comparar apenas a duas escolas selecionadas para o estudo de casos, mas como os dados coletados variaram entre indivíduos e não entre escolas, apresentamos aqui também o que descobrimos nas sete escolas visitadas. As esferas da vida que alfabetizam politicamente e se destacaram, tanto nos questionários (aplicado nas sete escolas) quanto nas entrevistas (nas duas escolas selecionadas), foram: a rede de amigos, a família e a escola.

A rede de amigos, portanto, ganha destaque absoluto, até mesmo porque quando citam a escola não se referem à instituição e si, mas às amizades construídas nela, e os contatos com redes de pessoas/organizações engajadas. Ao passo que, a esfera da família aparece tanto como um incentivo ao engajamento quanto um empecilho, dependendo do posicionamento político dos pais. Já a internet aparece como espaço de estabelecimento de redes entre os engajados, como fonte de aprendizagem política e de inserção nos espaços/grupos já consolidados de engajamento. E é justamente sobre essas redes de relações que falaremos a seguir.

5.2.2 Redes de Relações

Expandindo o olhar para as redes de relações, talvez seja esse o ponto de maior diferenciação entre as escolas. Os seus padrões relacionais se manifestaram entre seus apoiadores, sendo assim, a ocupação de perfil não formalizado e extra-institucional delega todo mérito da ocupação aos secundaristas, enquanto as outras citam os apoiadores e aliados.

As ocupações não foram permeadas apenas por conflitos, mas relações de cooperação e apoio foram surpreendentes: entre estudantes, entre escolas, entre a comunidade e escola, e outras parcerias. As ocupações receberam apoios e suportes diversos, desde alimentação até apoio jurídico, da parte de sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, organizações religiosas, organizações estudantis e cidadãos em geral. Quando perguntados sobre o papel dessas redes de apoiadores na ocupação, a escola de perfil mais independente, ou seja, de vínculos extra-institucional responde:

“Com oportunismo: órgãos do governo, grupos religiosos, sindicatos, movimentos sociais. Todos eles têm um objetivo por trás disso. A intenção de órgãos do governo é negociar o fim da ocupação. As ocupações secundaristas não foram feitas por organizações, nós começamos sem eles. Eles não puxaram uma pauta pra isso. Quem fez? Fomos nós. Os primeiros que decidiram: vamos ocupar isso aqui, são pessoas que não são envolvidas ou organizadas politicamente. Foi um movimento bem horizontal” (Rosa, aluna do Almirante).

Ao passo que, nas escolas formalizadas e institucionalizadas se destacam os sindicatos, sendo os mais citados nas entrevistas individuais: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), Sindicato dos Trabalhadores e Servidores Públicos do Espírito Santo (SINDIPÚBLICOS), Sindicato dos Bancários do Espírito Santo (SINDIBANCÁRIOS) e o Sindicato dos Trabalhadores em Transporte Rodoviário no Estado do Espírito Santo (SINDIRODOVIÁRIOS). Tais sindicatos ajudaram com doação de alimentos, empréstimo de trio elétrico e orientação jurídica. Já os partidos políticos mais citados foram o Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B), assim como as juventudes da União da Juventude Socialista (UJS) e a União da Juventude Comunista (UJC). Das organizações estudantis, foram citadas a UBES e a UESES. É importante mencionar as ressalvas dos estudantes quanto ao papel do movimento estudantil nas ocupações, segundo os quais: *“O maior apoio é da UBES. Mas eles vinham na escola*

para colocar o nome, mas quem faz o movimento mesmo é o estudante. Mas se eu sou parte dessa entidade, então não me importo ter o nome dela aqui” (Lavanda, aluna do Estadual). As falas demonstram que as relações hierarquizadas com instituições e organizações estão enfraquecidas e dão espaço a redes mais horizontais. Assim, ainda que vínculos institucionais sejam parte da rede de relações da ocupação, não necessariamente implica em hierarquização e dependência organizacional.

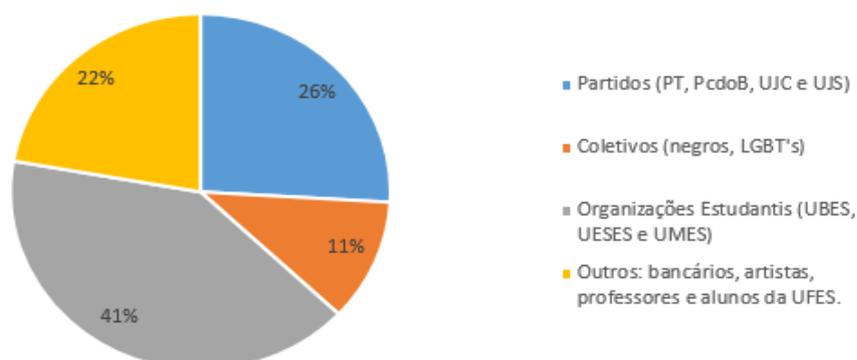
No grupo focal também houve consenso de que o protagonismo da Primavera Secundarista é do estudante, e que a única contribuição da UBES são os seus membros que atuaram na ocupação, não necessariamente em virtude dela, além disso, alegam que nem conheciam a UESES antes da ocupação e que a UMES está desativada. O reconhecimento da importância das parcerias entre os estudantes engajados e as escolas ocupadas também é destacada no estudo sobre as ocupações em Minas Gerais:

Esses padrões, interações e apoios entre as escolas mostram o poder da comunicação virtual e da rede formada na sociedade atual. Acredita-se que as ocupações não chegariam a ser um décimo do que foi, se essas redes não tivessem estabelecidas (JUNQUEIRA, 2017, p. 161).

Nos questionários tentamos refinar as informações sobre as redes de relações que funcionam como apoiadores dos secundaristas ocupantes de escola, e mais uma vez, os partidos políticos, coletivos, organizações estudantis e voluntários foram citados. A surpresa nesses dados foi observar que os apoiadores da universidade (professores e graduandos) tiveram uma relevância quase equivalente aos partidos políticos:

Gráfico 7 – Redes de Relações na Primavera Secundarista

Quais organizações/movimentos/partidos estão apoiando a Primavera Secundarista no ES?



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Durante o mesmo questionário, buscamos compreender as ligações dos secundaristas com organizações que antecederam a Primavera Secundarista, para captar os perfis relacionais, principalmente daqueles que já possuem uma carreira militante, um perfil de militante engajado pertencente a uma instituição, movimento ou organização civil por algum período.

Nas respostas fica claro que a grande maioria está participando pela primeira vez de uma reivindicação política. Os estudantes ocupados das sete escolas visitadas possuem pouquíssimo vínculo contínuo com organizações tradicionais. Os partidos políticos não foram citados, e a organização tradicional citada é o grêmio, mostrando o potencial desta esfera da vida para a alfabetização política e motivação do engajamento. Vide Tabela 2.

Tabela 2 – Ocupantes engajados em organizações

Você participa de alguma organização com fins de reivindicação política? (grêmio estudantil, partido político, movimento social, etc.). Fale sobre a organização e como você contribui nela.

Atualmente do movimento dos secundaristas contra a PEC 55. Contribuo fazendo parte da comunicação.
Participo indiretamente, apenas acompanho e dou apoio em movimentos, a organização normalmente acontece por assembleias.
Sim, milito pela igualdade de gênero, raça, classes e contra LGBTfobia
A ocupação da escola, onde todos ajudam dos meios que podem, dão suas opiniões e após uma discussão ou assembleia como costumamos chamar, decidimos o que é melhor naquele momento, contribuimos divulgando, ocupando, frequentando as aulas sobre política e outros de forma que todos ajudam igualmente e que a presença de todas é fundamental.
Ocupação Escolar
Participa da Ordem Demolay, é uma organização que ajuda no desenvolvimento pessoal de jovens homens, e trabalha com diversos projetos, muitos sociais, que envolvem política alguns deles
gremio
Ainda não, mas procuro contribuir com idéias na minha escola.
"Cineclube Nome Provisório", "Ocupa Irmã Maria Horta", "Coletivo Poesia de Busão", além de me interessar, ler e pesquisar sobre as plataformas do PCB. Participo ativamente dos três primeiros citados, como articulador, artista e formador de opinião.
Grêmio estudantil. Eu sou da equipe de comunicação, somos extremamente organizados.
NO MOMENTO NÃO
não
Organizei a ocupação da escola Arnulpho Mattos, participei de diversas manifestação contra a PEC 55, entre outros movimentos.
Sim, no Grêmio Estudantil, como presidente.
desenvolvendo pesamentos ou ideias para e expondo publicamente em redes sociais

Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Conforme demonstrado, o engajamento secundarista se caracteriza pelo ativismo pontual durante as ocupações e pela participação em grêmios estudantis. Mas também retrata um ativismo em redes sociais digitais, como dito pelo aluno: “desenvolver pensamentos e expor publicamente em redes sociais”. A Tabela 3 aponta como os secundaristas foram recrutados para participar das organizações identificadas em sua rede de relações, complementando os dados.

Tabela 3 – Rede de recrutamento das organizações

Como você começou a participar desta organização? "QUEM" te convidou e "O QUE" te incentivou?

Eu sou estudante da escola e havia a necessidade dos estudantes do noturno se organizarem em grupos para ajudar, então me prontifiquei a ajudar na comunicação.
Comecei a participar através de alguns colegas que já eram engajados. O convite não foi direto, e o que me incentivou foi mais questões ideológicas.
Eu procurei conhecer. A sede por revolução.
Todos os alunos se convidaram, estamos todos no mesmo barco, apenas lutando pelo nossos direitos.
Comecei ajudando a ocupar a escola e foram amigos, minha namorada e alunos da escola que me convidaram, e a luta contra a PEC que me incentivou.
Comecei após ser convidado por um maçom, me incentivei a querer participar dela após ver os trabalhos sociais com que a ordem trabalha, e quis fazer parte desses trabalhos.
presidente do grêmio
Ninguém me convidou, foi vontade própria, mas o que me incentivou foi a busca por melhorias e luta dos meus direitos.
Eu sempre tive interesse por questões sociais e por filmes e, quando ingressei no ensino médio, no IMH, soube que existia um Cineclube (que hoje tem suas atividades PROIBIDAS na escola por perseguição política) e logo quis saber como funcionava e como eu podia somar com o grupo. O restante veio por consequência, por conhecer pessoas, etc.
Comecei a participar depois da ocupação que teve na escola, o grêmio ainda não foi divulgado e nem exercido tanto na escola, mas os projetos que estamos começando estão a todo vapor. Eu quem quis entrar, não recebi convite. Acho que meu maior incentivo, foi meu pai, ele sempre me dá idéias e conversa muito sobre essas coisas comigo.
OUTROS ALUNOS . O QUE ME MOTIVOU FOI O MEU QUERER DE UMA PAÍS MELHOR , PORQUE EU ACREDITO NO BRASIL .
colegas de escola
A indignação política e a visão decadente sobre o atual estado do país me motivaram para agir.
Ninguém me convidou. Percebi que os alunos não tinham voz na escola, alguém que pode-se representa-los. Ai me deu ideia para criar o primeiro Grêmio na escola.
amigos de escolas

Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Sobre o processo de recrutamento de novos membros para o engajamento estudantil descobrimos que geralmente o convite é feito por colegas já engajados, e a motivação são questões ideológicas. Chama atenção o comentário do respondente sobre um Cineclube que teve suas “atividades PROIBIDAS na escola por perseguição política”. Destacou-se também o comentário do respondente que se engajou politicamente por meio da ocupação, e que antes disso não havia grêmio, mas estão construindo “a todo vapor”, além disso, deu créditos ao incentivo do pai, que conversa muito “sobre essas coisas”.

Ampliando o olhar sobre as redes, faz-se importante falar também sobre os apoiadores da ocupação. Nas entrevistas, os secundaristas citaram o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, o Levante Popular da Juventude, a CUT, a igreja católica e a UFES: “A UFES foi a instituição que mais apoiou a gente” (Cravo, aluno do Almirante). Este último apoio também não se refere a instituição, e sim aos universitários e professores que lecionaram como voluntários durante as ocupações.

Esse apoio dos voluntários da universidade foi imprescindível, porque nem todos os professores das escolas ocupadas apoiaram as ocupações, mas até os que foram favoráveis, não podiam ser muito presentes, porque eram censurados pela direção da escola a não se envolver no movimento dos alunos (principalmente os professores em designação temporária). Na visita para observação simples na EEEM Arnulpho Mattos, uma aluna fez uma afirmação curiosa sobre o apoio dos professores: “Recebemos mais apoio dos professores de humanas, os professores técnicos não apoiam”. Justamente os professores das disciplinas que eles apontam como espaços de aprendizagem política.

Os alunos demonstram compreender as circunstâncias em que os diretores se encontram, visto que não foram eleitos democraticamente e prestam contas a quem os colocou em seus cargos, logo, mesmo considerando justas as reivindicações secundaristas, foram pressionados para impedir as ocupações e obedeceram aos seus superiores. Apesar do relacionamento conflituoso com os gestores escolares, também identificamos algumas parcerias, com mais discrição em algumas escolas, mas presente em todas.

Nas escolas cuja ocupação possui um perfil formalizado, as redes de relações se manifestaram em parcerias com sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, entidades diversas, mas principalmente, com organizações estudantis estaduais e nacionais. Essas parcerias ou formas de colaboração são assumidas abertamente nas entrevistas individuais. Ao passo que, nas escolas que defendem um engajamento não formalizado, mais horizontalizado, e extra-

institucional, assumiram algum contato com organizações estudantis e aceitaram doações de sindicatos e outros. Porém, repetem enfaticamente possuir um perfil extra-institucional, que a Primavera Secundarista foi feita pelos alunos, com alguns apoios, mas com o protagonismo estudantil. Aliás, no grupo focal, ambas as escolas concordaram em enfatizar os créditos aos estudantes, e não às instituições.

5.2.3 Alfabetização Política

Na revisão de literatura do capítulo 3 deste trabalho, trouxemos Paulo Freire (1974) para falar sobre a importância da alfabetização política, assim como Dantas (2010) insistindo que é preciso haver uma educação política para nossos cidadãos conheçam e participem da democracia, e também Carrano e Dayrell (2014) afirmam que tais ensinamentos não devem se restringir a teoria, mas é preciso haver espaços de participação democrática na escola.

Para muitos secundaristas, a ocupação foi seu primeiro envolvimento com a política, sua primeira participação num repertório de reivindicação, numa ação coletiva de cunho mobilizatório e público. Nos questionários perguntamos o que exatamente os alunos ocupantes das escolas de Vitória entendem sobre o termo “Política”, ou seja, quais sentidos e significados atribuem a ele. Vide Tabela 4.

Podemos sintetizar dessas respostas que o significado da “política” para os alunos gira em torno de uma forma de governo democrático, onde deveria haver um relacionamento ativo entre cidadãos com seus representantes eleitos, para que esses últimos garantissem a efetividade dos direitos de cidadania - civis, políticos e sociais. Percebemos que há uma crise de representatividade no Brasil atual, onde as pesquisas de opinião no site do governo federal indicam a massiva reprovação dos cidadãos quanto as propostas que estão sendo votadas, como a própria PEC e MP do ensino médio, e ainda assim, tais propostas têm sido aprovadas, mostrando que político não é representante. Daí a relevância de se perguntar o que significa política para os secundaristas engajados.

Tabela 4 – Significados atribuídos à política

O que é "Política" pra você?

Toda forma de governar, chegar à uma conclusão com o conjunto, etc.
A relação da sociedade com seus governantes, onde há debates diretos ou indiretos sobre diversos anseios da sociedade, independente da classe social, se estamos em uma democracia como no nosso país.
Forma de representar o povo
Política é o ato de governar, ou participar de decisões, decidir por outras pessoas e representa-las como as da sua casa, família comunidade etc.
Política é o ato de governar sendo que temos um líder maior para representar a nação e os menores para representar certos territórios dentro da nação
é a liderança de um estado/nacão
nao sei
Administração.
A pergunta é muito vaga pra ser respondida em uma pesquisa assim. Política está no pão que compro de manhã, no ônibus que pago pra ir à escola, na guardinha que abre o portão pra que eu entre na escola, na tia da limpeza que cuida da escola por mim, na professora que ganha pouco pra me dar aula, na minha mãe que briga comigo por me envolver em movimentos sociais, no meu pai que apoia ditadura militar... (reticências&reticências). Política engloba as relações, política engloba até o pensamento. Política é uma bunda mal lavada.
Política consiste em desenvolver a arte de governar, um país, um estado ou uma cidade com todos os seus habitantes dentro e fora do território democraticamente, criar leis e se encaixarem dentro delas. (O que não acontece, né)
UM SISTEMA FORMADO PARA O POVO QUE ELEGE PESSOAS PARA ESTÁ A FRENTE COM OBRIGAÇÃO A CUIDAR DE NOSSA SAÚDE , EDUCAÇÃO , PROTEÇÃO , ECONOMIA E ETC ...
Relação entre governo e população
A forma de organização de um povo, com representatividade popular. Teoricamente.
Política pra mim é quando, os "políticos" lutam por uma coisa coletiva.
politica e quando um grupo de pessoas interessados em alcance de algum tipo de tipo de riqueza seja ela partícula ou publica
mas hoje vivemos num pais onde isso tudo e diferente ou ao contrario do que eu disse acima .

Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Os dados também apontam o significado de cidadania para os secundaristas ocupados, ao perguntar sobre como deveríamos formar para a cidadania. Vide Tabela 5, a seguir, que destaca os valores atitudinais mencionados pelos alunos: refletir, questionar, criticar, pensar, respeito, companheirismo e amor.

Sobre os conteúdos a serem ministrados no fito de contribuir ao exercício da cidadania, as disciplinas de Filosofia, História e Sociologia foram citadas várias vezes. Aqui as surpresas foram: capoeira, ética e cidadania, espanhol, astronomia e política, como disse o respondente: “não entendo porque não temos”. Foi interessante ver vários alunos acentuando a importância de “todas as matérias”, convergindo com a instrução da LDB de que todas as unidades curriculares são responsáveis pela formação da cidadania.

Tabela 5 – Como formar para o exercício da cidadania

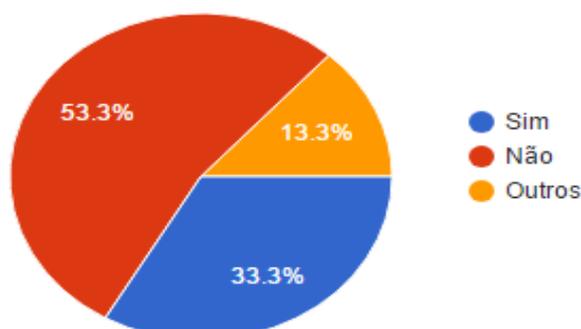
Uma escola que pretende formar "para o exercício da cidadania" deve ensinar quais conteúdos aos seus alunos:

Conteúdos que nos façam refletir mais sobre o que vemos, ouvimos, aprendemos, etc. Ultimamente a escola foca em ensinar, acho que, além disso, precisamos aprender a questionar, a ver o assunto, a causa, de vários ângulos e não só daquele que é exposto num livro ou da boca de um professor.
Para o exercício da cidadania devem ser abordados conteúdos que nos motive a pensar e criticar, como por exemplo filosofia, sociologia e artes.
Respeito, companheirismo, amor e tudo que envolve uma boa relação entre os todos.
Filosofia,sociologia,espanhol,ed. física e todas as outras matérias são importantíssimas para uma boa formação da cidadania.
Todas as matérias que já são aplicadas no ensino médio e alguns conteúdos a mais como o Espanhol no ensino médio completo e algumas extensões como Astronomia em física
Historia, Sociologia, Filosofia, todos esses conteúdos formam um cidadão.
capoeira
Não conteúdos em si, mas aplicar debates, discussões, etc.
Principalmente Filosofia e Sociologia (matérias que estão em risco de extinção).
Conteúdos que nos fazem pensar, para que possamos observar e escolher um lado. Acho fundamental ter sociologia, filosofia e história!!!
TODOS JÁ EXISTENTES E TAMBÉM POLITICA , NÃO ENTENDO PORQUE NÃO TEMOS.
varios que serão necessarios no futuro
Ética e cidadania.
Devem primeiro ser exemplos para depois ensinar o exercício da cidadania.
táticas para um aprendizagem onde terá conhecimento sobre cidadania

Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Gráfico 8 – Oferta escolar de formação para a cidadania

A sua escola de ensino médio está te ofertando os conteúdos citados na questão anterior?



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

A nossa hipótese inicial era que as disciplinas de sociologia, filosofia e história, que estão em constante risco com as reformas educacionais em debate, mereceriam os créditos por essa formação para o exercício da cidadania. Porém, a aparição do grupo de amigos durante as entrevistas individuais e no grupo focal quanto ao seu papel na alfabetização política foi surpreendente.

Nas entrevistas individuais, foi praticamente unânime em ambas as escolas que faltam espaços formais que alfabetizem politicamente: *“Na nossa sociedade atual não existem mecanismos que ensinem as pessoas a serem cidadãos”* (Rosa, aluna do Almirante); *“Não existe um lugar que forma para a cidadania, mas são as pessoas que se educam entre si”* (Lírio, aluna do Almirante); *“Formalmente não existe um espaço para aprender política. Muita gente não gosta, porque acha o assunto chato. A gente aprende no dia-a-dia conversando com as pessoas”* (Bromélia, aluna do Estadual). Além disso:

“Aprender a ser cidadão, respeitar o direito do outro, isso é ensinado mais em casa, pela mãe e pelo pai. Mas esse lado político, de conhecer pelo menos um partido pra saber em quem você está votando, nós não temos. Temos é leis querendo proibir a política na escola! Uma das nossas lutas é a política na escola, pro cidadão saber quem é que ele está votando” (Hibisco, aluno do Estadual)

Entre as possibilidades existentes, mais uma vez a universidade aparece no discurso secundarista como apoio: *“A Universidade Federal, como é pública, é acessível, é um lugar assim que você pode adquirir alfabetização política”* (Orquídea, aluna do Almirante). Aparece também a família *“Aprendi a me engajar politicamente porque os meus pais são muito envolvidos nisso”* (Rosa, aluna do Almirante); e os professores: *“Um professor mais informado passa para os alunos, os alunos passam para os pais, e assim vai. A formação é uma grande teia”* (Lírio, aluna do Almirante).

Já perguntamos nos questionários, mas também repetimos a questão nas entrevistas: o que os secundaristas entendem por alfabetização política? Como deveríamos alfabetizar politicamente? Dessa vez os perfis se manifestaram novamente, e as respostas dos alunos da escola cuja ocupação é formalizada estruturada a partir de organizações foi bem representativa de seu perfil.

“O lado da direita e da esquerda: a gente tem que estudar os dois para saber aonde nós estamos” (Margarida, aluna do Estadual); *“Entender o contexto que o país vive, a melhor forma de resolver os problemas, explicar de onde veio cada partido”* (Lavanda, aluna do Estadual); *“Primeiro tem que conhecer história do Brasil e ver quais são as ideias que eu defendo para*

que o mundo se desenvolva a partir delas” (Jasmim, aluna do Estadual). Nessas falas dos secundaristas da escola mais formalizada e institucionalizada, os partidos políticos e posições ideológicas estão presentes. O desejo pela alfabetização política também foi unânime, e a fala desses secundaristas também deixa claro a maneira como valorizam as estruturas formais das instituições políticas:

“A escola deveria ter uma matéria sobre política. O cidadão pode votar a partir dos 16 anos, já tirar carteira de motorista só com 18 anos. Se ele é maduro pra votar num presidente, num senador, num deputado, por que não pode tirar a carteira de motorista aos 16? Pra mim é menos grave. Votar num cidadão errado estraga um país inteiro, tirar a carteira e dirigir errado estraga no máximo um bairro. Então eu acho que já deveria ter sociologia e filosofia no ensino fundamental. Deveria ter uma matéria política para eu saber o que eu posso fazer, como acompanhar meu vereador, por exemplo” (Hibisco, aluno do Estadual)

Enquanto isso, na escola não formalizada e extra-institucional, ou seja, menos organizada a partir de instituições e organizações, afirmam que: *“Todo mundo pensa na política governamental, mas não é só isso”* (Orquídea, aluna do Almirante); *“Eu tenho familiares que, no dia da eleição, escolhem um papel no chão e votam. E a gente deveria saber mais sobre isso”* (Cravo, aluno do Almirante).

No grupo focal a alfabetização política é citada várias vezes como uma necessidade de “conscientização política”, e o grande consenso foi que a política está desacreditada após uma sequência de decepções, mas é preciso demonstrar ao povo o quanto todos nascem imersos na política, o que deve ser feito, segundo os secundaristas não formalizados e extra-institucionais, através de esferas públicas como *“Redes de conversa”* (Rosa, aluna do Almirante) ou *“Ocupando espaços com diálogos”* (Lírio, aluna do Almirante).

Por outro lado, nas palavras da secundarista de ocupação mais formalizada e institucionalizada, a alfabetização política deve ser feita com *“Trabalho de base”* (Margarida, aluna do Estadual). Mas independente do perfil relacional, todas concordaram que a alfabetização política ocorre principalmente no relacionamento dialógico dentro do grupo de amigos.

Visto todas essas informações sobre os conhecimentos políticos dos secundaristas engajados, ou seja, a alfabetização política dos estudantes ocupantes das escolas durante a Primavera Secundarista, decidimos ouvir também sua versão sobre a questão geral deste trabalho, perguntando-lhes diretamente sobre a caracterização do engajamento.

Tabela 6 – Visão dos secundaristas sobre seu engajamento

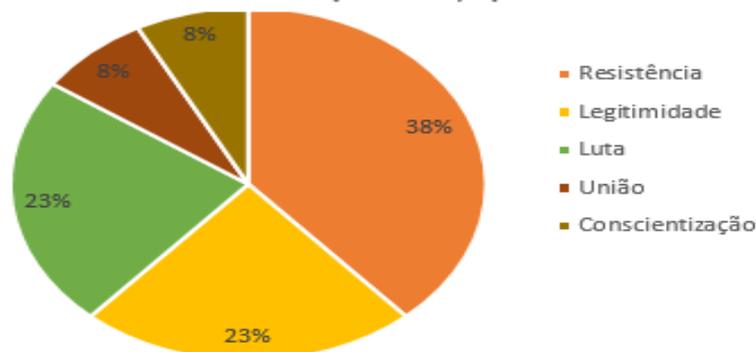
Como você caracteriza o atual engajamento secundarista no ES?
Focado na luta para impedir o que fere as nossas oportunidades.
Caracterizo como legítimo e com motivos. Pois em todos os governos e momentos de conflitos somos os injustiçados e que sempre saem perdendo sendo que seríamos o "futuro da nação".
Um ocupante resistente
Recebemos apoio político principalmente do PT, porém ainda não é suficiente para mudar o quadro em que estamos atualmente.
Os políticos ainda não se manifestaram muito, teve poucos que já estão ajudando, como o próprio PT
Um movimento estudantil
nao sei
Não entendi.
Legítimo, porém desmobilizado por atitudes do secretário Haroldo (GOLPISTA) Rocha.
Uma união sensacional! Eu fico sem palavras para expressar o quanto os secundaristas do ES se uniram e o quanto foi maravilhoso poder vivenciar esse momento de ocupação, por vezes, aprendemos muito mais com os aulões e as oficinas do que com matéria em sala de aula. O empenho que cada um depositou nesse movimento foi fantástico, a gente que estava vivendo tudo de frente, se entregando de corpo, alma, espírito e psicológico, senti na pele o que foi buscar por direitos. Vivemos tudo o que só víamos em TV ou em internet. Essa primavera secundarista, com certeza ficará marcada por toda nossa vida!!!
DIRIA QUE SÓ OS CORAJOSOS , AQUELES QUE LUTAM E ACREDITAM CONSEGUEM O QUE QUER .
ruim
A voz de uma geração inconformada com o futuro colocado a ser "engolido" a força.
Bom
e saber sobre tudo o que acontece a nossa volta mesmo, com conhecimento de ações de pessoas de autoridade .

Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Nas respostas se destacam as palavras: luta, legitimidade, resistência, apoio do PT, movimento estudantil, união, busca por direitos, só para corajosos, geração inconformada com o futuro colocado a ser “engolido” a força, e conhecimento das ações das autoridades.

Gráfico 9 – Palavra que define a Primavera Secundarista

Se você pudesse definir a Primavera Secundarista em 1 palavra, qual seria?



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Tentando se aproximar ainda mais da palavra que descrevesse a Primavera Secundarista, como forma de compreender a identidade coletiva que foi assumida neste repertório de ocupações, as palavras em destaque foram Resistência, Legitimidade e Luta. Levando tais investigações sobre a identidade militante do secundarista engajado também para as entrevistas individuais e grupo focal, perguntamos sobre o significado do termo “Primavera Secundarista”, escolhido pelos estudantes para intitular o repertório de ocupações.

Nas entrevistas individuais as respostas foram variadas: “*Além de ser no período da primavera, remete a transição para o novo*” (Rosa, aluna do Almirante); “*Esse nome veio da UBES, num congresso de mulheres*” (Margarida, aluna do Estadual); “*Primavera é quando as flores acordam, e os secundaristas estão acordando pra luta*” (Hibisco, aluno do Estadual).

No grupo focal, os secundaristas reconheceram que não apenas as escolas tiveram performances diferentes no repertório de ocupação, mas cada aluno atribuiu significados diferentes ao nome do movimento, alguns fazendo referências a protestos anteriores (Primavera Árabe, Primavera feminista, etc.), outros ligando o movimento ao calendário (aconteceu na primavera), outros pensando no significado filosófico da palavra primavera, que remete ao ato de florescer, de nascer, de mudar, de se abrir.

A alfabetização política aparece nas falas dos secundaristas quase como pré-requisito para o engajamento, mas a verdade é que muitos foram alfabetizados politicamente durante o engajamento nas ocupações, ao que parece, inexistindo um engajamento prévio. Se não estiver presente em suas vidas como fator impulsionador da ação, ela aparece sendo adquirida na ação mesma ou sendo buscada com maior intensidade após a ação.

O contexto de mobilizações estudantis do “ciclo nacional de ocupações” pode ter impulsionado novas oportunidades para grupos antes desmobilizados se colocarem em ação, afinal, como explica Tarrow (2009), a emergência de oportunidades políticas pode incentivar até mesmo os menos mobilizados e carentes de recursos.

Em todo o caso, o conhecimento está intrinsicamente ligado à prática política, fazendo parte de todo o processo de engajamento e compondo a trajetória militante seja antes, durante ou depois do repertório de ocupação. Assim a alfabetização política pode ser considerada parte imprescindível da explicação sobre a constituição da identidade militante dos secundaristas engajados.

5.2.4 Identidade Militante

Sobre a identidade desses secundaristas ocupantes, também precisamos dizer que havia uma presença predominante de mulheres, a maioria negra e LGBT. No grupo focal, por exemplo, só compareceram mulheres. “A ocupação do Almirante era 90% feminina. Nós somos maioria, já éramos envolvidas em debates feministas” (Rosa, aluna do Almirante); “No Estadual, eram 70% mulheres, e elas estavam sempre à frente” (Margarida, aluna do Estadual).

Em relação a estes recortes de gênero, raça e sexualidade, as secundaristas afirmam: “As mulheres da ocupação são mulheres negras. Os homens negros não estão lá porque eles são mais vulneráveis” (Lírio, aluna do Almirante); “A primavera feminista anterior à primavera secundarista foi o que despertou as mulheres” (Margarida, aluna do Estadual). Para compreender melhor quem são esses ocupantes, trazemos alguns dados dos questionários:

Gráfico 10 – Faixa etária dos ocupantes

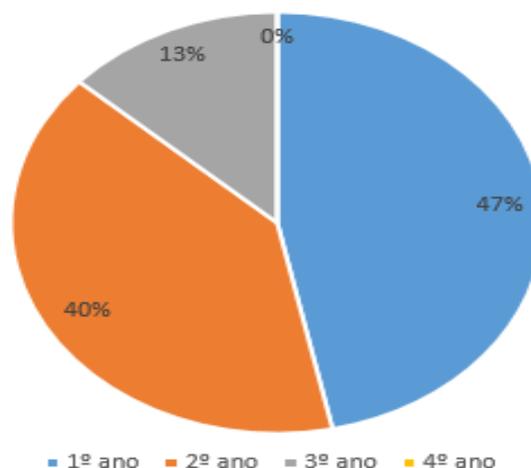


Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

A faixa etária faz diferença nas escolhas sobre táticas de enfrentamento aos oponentes. Mas verificamos que o perfil socioeconômico dos engajados variou o suficiente para tornar-se pouco significativo. Os alunos de classes desfavorecida, mesmo precisando trabalhar em algum horário, apoiavam a ocupação em outros turnos. Aqueles que não se engajaram na ocupação, não utilizaram justificativas socioeconômicas, mas sim de questões ideológicas. Além disso, foram encontradas escolas ocupadas tanto em bairros nobres quanto em periferias.

Gráfico 11 – Período do Ensino Médio cursado pelos ocupantes

Você está cursando qual ano do Ensino Médio?

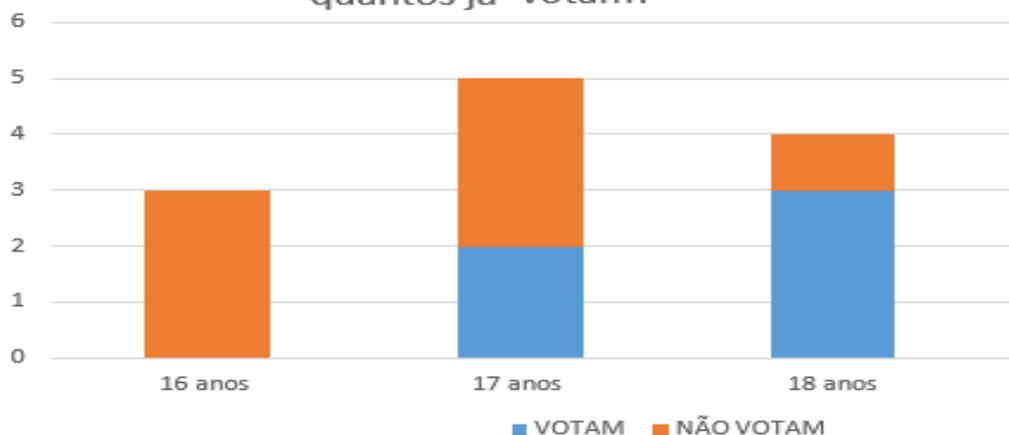


Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Os alunos respondentes do questionário são majoritariamente do 1º e 2º ano do ensino médio. Esse fato possivelmente se justifica pelo período da Primavera Secundarista, que aconteceu no último trimestre de 2016, época em que os alunos do 3º ano estavam se formando, se despedindo da escola, ou seja, já iniciaram um processo de desvinculação da instituição, e ficam menos estimulados a participarem das ocupações. Sobre a idade dos alunos, entre os 15 respondentes, 12 já estavam na faixa dos 16 aos 18 anos, então achamos interessante investigar sobre o exercício do voto, sua participação política eleitoral. Sendo o voto facultativo nesta faixa etária, o Gráfico 12 aponta um quantitativo considerável de alunos votantes, especialmente na faixa de 18 anos, seguida pela de 17 anos.

Gráfico 12 – Porcentagem de ocupantes votantes

Dos 12 alunos que possuem entre 16 e 18 anos, quantos já votam?



Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

Tabela 7 – Critério dos secundaristas votantes para escolha de candidatos

Se você votou, qual foi o seu critério para selecionar o candidato:

Melhores propostas, independente do partido.
Quais propostas para fatores sociais menos favorecidos
Não votei, mas o meu critério seria de compromisso com a cidade, propostas, e currículo.
Propostas e histórico político e social.
O perfil, o que ele fez no passado e propostas.

Fonte: Elaboração própria com dados dos questionários.

As escolhas eleitorais dos alunos votantes tiveram justificativas variadas, mas a palavra “propostas” se repetiu em todas elas. Dos 3 alunos com 16 anos, ninguém tirou o título de eleitor. Dos 5 alunos com 17 anos, 2 tiraram o título de eleitor e começaram a votar. Dos 4 alunos com 18 anos, ainda havia 1 sem o título de eleitor. Neste total de 12 alunos com possibilidade de votar, 5 são eleitores ativos. (Tabela 7).

Cabe destacar que muitos alunos despertaram seu interesse político por meio do evento da Primavera Secundarista, declarando que nunca haviam participado de engajamentos semelhantes anteriormente, e sequer costumavam se informar sobre política, mas saíram das ocupações com novos planos de aprender cada vez mais e buscar espaços para se engajarem.

Na revisão de literatura realizada no capítulo 3 deste trabalho, destacamos o papel da identidade, trazendo Castro (2008) para nos lembrar das identidades juvenis vivenciadas por nossos sujeitos de pesquisa; e Oliveira (2010) para dialogar sobre as carreiras militantes, por acreditar que nossos jovens se tornariam engajados num processo gradual de inserção na esfera da militância. Outros trabalhos também destacaram a questão da identidade, observando estudantes de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente:

Essa relação de pertencimento e de reconhecimento de sua identidade frente as redes formadas e a necessidade de estar atuando dentro desse movimento coletivo levou os estudantes e seus apoiadores a se articularem e mobilizarem em prol de um projeto futuro de educação (JUNQUEIRA, 2017, p. 153).

Não somente a dinamicidade com a qual as ocupações se alastraram por todo o estado foi surpreendente, mas também a demonstração de pertencimento e identidade dos estudantes para com suas escolas e o tipo de organização implementada durante o tempo em que ocuparam e geriram autonomamente as unidades escolares (VALLE et al, 2017, p. 125).

A continuidade do engajamento pós-ocupação foi unânime, todos os entrevistados criaram laços e se envolveram em novas reivindicações após a Primavera Secundarista. Isso significa que nem todos começaram a ocupação já engajados, todavia todos saíram de lá com novos laços estruturados, seja em instituições tradicionais ou movimentos independentes, como eles quiseram nomear as ações coletivas que não dependem de uma organização formal. Tais evidências reforçam a militância como um processo gradual e que se fortalece de experiências e trajetórias pregressas.

Se no Espírito Santo existiam propostas de mudanças estruturais no ensino médio, como o projeto Escola Viva, em que uma das justificativas era tornar a escola mais atrativa em virtude dos altos índices de evasão escolar, a Primavera Secundarista nos mostra que os alunos possuem laços com a escola, e fazem questão de participar das decisões sobre ela, fato que também foi identificado em São Paulo:

Havia um senso comum até 2015 de que os estudantes não gostavam de suas escolas, de que as frequentavam por obrigação. Não obstante, as ocupações demonstram de forma empírica que os estudantes criam sim laços afetivos, de identidade e de pertencimento para com sua realidade e espaço escolar (VALLE et al, 2017, p. 125).

Os jovens que já eram engajados antes da ocupação, normalmente estavam ligados ao grêmio estudantil, ou às lideranças de turma e representação de aluno no conselho escolar, ou movimentos feministas, movimentos comunitários de bairros, organizações estudantis, partidos políticos jovens, movimentos sociais e coletivos diversos.

Se pudermos concluir alguma coisa sobre a identidade desses estudantes que se sentem politicamente engajados, e que rejeitam a nomenclatura de “ativistas” por acharem que ser engajado é uma postura, e não um relacionamento contínuo com uma instituição, concordamos com essa afirmação do estudo nas escolas de São Paulo:

[...] identidade, mesmo hoje, engendra-se a partir da interação entre sujeitos e escolas, bairros, colegas e amigos; identidade essa que, amiúde, atualiza-se no espaço virtual das redes sociais, mas que, invariavelmente, emerge de e converge para o encontro real (VALLE et al, 2017, p. 132).

O capítulo a seguir é o texto onde tecemos as possíveis conclusões alcançadas nesse trabalho, onde resgatamos os caminhos trilhados desde as perguntas de pesquisa, passando pela construção dos objetivos gerais e específicos, pela escolha de suportes teóricos e metodológicos para responde-los, até os resultados e constatações de fato.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar o engajamento secundarista durante a adesão do município de Vitória ao ciclo nacional de ocupações de escolas. Esse ciclo foi precedido por ocupações de pautas pontuais em alguns estados no ano de 2015, tendo se expandido em prol de pautas nacionais como a PEC 241 (depois aprovada como PEC 55) e a MP do ensino médio, se difundido por mais de 1000 escolas em todo o Brasil e até superando o movimento estudantil ocorrido no Chile (JUNQUEIRA, 2017).

Para tal feito, escolhemos o recorte temporal do ano de 2016, em especial o segundo semestre, auge do ciclo de ocupações de escolas intitulado Primavera Secundarista. Recortamos também a faixa etária para pesquisar as juventudes secundaristas, visto que os universitários já receberam contribuições de diversos estudos, mas os jovens do ensino médio ainda eram uma lacuna. Recortamos também o espaço para estudar as ocupações no município de Vitória, onde encontramos diferentes padrões organizacionais e relacionais que nos chamaram a atenção.

Para essa caracterização do engajamento dessa juventude do ensino médio de Vitória durante a Primavera Secundarista, realizamos um estudo de casos comparados para analisar esses diferentes perfis de organização/ação e relacionamentos dos secundaristas engajados. De um lado, escolhemos caracterizar o engajamento analisando seus repertórios organizacionais (CLEMENS, 2010) e os repertórios de ação/performances (TILLY, 2010). Como segunda variável, escolhemos analisar também os relacionamentos desses secundaristas engajados observando como sua identidade militante (OLIVEIRA, 2010) pode ter sido construída por uma alfabetização política (FREIRE, 1974) em teorias e práticas nas suas redes sociais e esferas da vida (SILVA e RUSKOWSKI, 2010).

Para operacionalizar tais variáveis, fizemos observações simples e participantes em sete escolas ocupadas em Vitória, além de aplicar questionários a estudantes aleatórios nessas visitas. Em seguida, identificamos duas escolas que eram representativas dos padrões organizacionais e relacionais previamente mapeados, e entrevistamos em profundidade 5 alunos de cada uma, para depois reuni-los em um grupo focal, que nos ajudou a comparar suas diferenças.

O engajamento secundarista caracterizou-se por um processo gradual de inserção na militância, que também é uma esfera da vida (SEIDL, 2014). Os secundaristas ocupados não consideram que dependam de alguma instituição, embora o engajamento apareça na literatura como ações contínuas vinculadas a instituições (SILVA & RUSKOWSKI, 2016), os estudantes se sentem engajados simplesmente por apresentarem uma pré-disposição à ação coletiva, e por viverem em constante busca de conhecimento e conscientização política.

Mische (1997) já citava que alguns jovens constroem identidades de estudantes ou de cidadãos de acordo com as demandas do contexto político que enfrentam, e apesar de outros estudos terem destacado a identidade de estudante ao pesquisar os secundaristas de São Paulo (VALLE et al, 2017) e Minas Gerais (JUNQUEIRA, 2017), aqui gostaríamos de dizer que os secundaristas estudados aderiram a ambas as identidades porque fizeram da escola o lócus de sua luta, militando não apenas por pautas estudantis, mas também questionando propostas políticas que atingem a toda a sociedade, e não apenas ao ensino médio.

A identidade de jovem secundarista engajado foi construída num processo gradual de inserção na militância, o início de uma carreira (OLIVEIRA, 2010) que começa na esfera da família (se os pais forem engajados), e depois passa pela escola, mas não pela instituição em si, e sim pela rede de amizades com sujeitos já engajados que foram estabelecidas nela (MARTELETO, 2001). Além disso, este espaço também oferta alfabetização política teórica e prática (CARRANO & DAYRELL, 2014), com conhecimentos das disciplinas de humanas e espaços de participação democrática.

Tais amizades construídas na escola formam redes de relações onde as pessoas que já possuem uma trajetória militante podem trocar conhecimentos e recrutar novos adeptos aos seus movimentos na sociedade em geral (como a internet, os partidos, as organizações estudantis e movimentos sociais). O conhecimento teórico e prático construído por esse indivíduo nas trocas entre redes e esferas da vida é o que chamamos de alfabetização política (FREIRE, 1974) e que consideramos imprescindível para impulsionar o engajamento secundarista.

Os estudantes reconheceram a importância da alfabetização política, apesar de acreditarem que não há espaços em que esse esforço seja concretizado, mas apenas nas relações estamos construindo essas aprendizagens. Ainda que considerem o processo de conscientização política imprescindível (DANTAS, 2010), admitem que tal conscientização é contínua e nem sempre acontece antes do engajamento, mas principalmente durante a ação, e efetivamente mais forte

após a ação. Quer dizer, a alfabetização política nem sempre é um recurso prévio às ocupações e pode ser constituída no processo mesmo dessa mobilização pública. Além disso, a conscientização política é buscada no engajamento, razão pela qual todas as ocupações discutiram suas pautas em longos debates, literalmente com “ajuda dos universitários”, alunos e professores voluntários da universidade.

Como caracterizamos então o engajamento? O engajamento caracteriza-se pelo seu potencial recrutador, visto que foi o primeiro contato de muitos com a política, mas todos saíram engajados em novos projetos/instituições/partidos/coletivos, etc. O engajamento também é solidário, porque as ocupações compartilharam alimentação, advogados, professores e conhecimentos. Entretanto, o engajamento secundarista também se caracteriza pela independência, no sentido de direcionar o protagonismo ao estudante mesmo nas escolas que assumem parcerias com instituições.

As categorias aqui escolhidas para caracterizar o engajamento, que foram os padrões organizacionais (formalizado ou não formalizado) e relacionais (institucionalizado e extra-institucional), se destacaram tanto que os pontos em comum entre as escolas só puderam ser encontrados no grupo focal, quando tiveram suas diferenças confrontadas, e assim propuseram alguns consensos.

Tais ponto em comum foram: como direcionar o protagonismo ao secundarista, e que a família pode tanto incentivar quanto desmotivar o engajamento. Embora o perfil remete a elementos predominantes nas ocupações (*Perfil formalizado e institucional; Perfil não formalizado e extra-institucional*), mas, na última ocupação da SEDU, quando os dois perfis se unem, o destaque vai para o protagonismo dos estudantes, não de outras organizações. Em comum mesmo entre os perfis, foram a organização das funções nas ocupações em comissões ou equipes de trabalho, e também as relações com universitários e professores externos para aulas e palestras (as ocupações como extensão da sala de aula). A ocupação não somente interrompeu as aulas mas conferiu um novo sentido a elas, produzindo maior interação com atores da universidade pública e aulas temáticas e fora dos limites da sala de aula.

Logo, as performances foram diferentes, mas o repertório de ocupação militou pelas mesmas pautas, tanto que após as desocupações das unidades de ensino, a secretaria de educação foi ocupada por alunos de ambas escolas, e as diferenças de parcerias eram empecilhos apenas na hora de decidir estender ou não a bandeira de alguma organização no espaço da ocupação, o

restante dos conflitos era relacionado a escolha de repertórios conforme a faixa etária, e não ao tipo de relacionamento estabelecido com instituições.

Sobre a essa escolha de repertórios, chegamos à importante constatação de que a idade interfere nas decisões e estratégias do movimento, e que podemos considerá-la um fator de peso na escolha de repertórios e performances dentro do movimento secundarista, visto que as punições são diferentes para menores e maiores de idade. A repressão tem um papel decisivo nas decisões e escolhas de repertórios do movimento secundarista.

Em geral, os indivíduos que possuem redes de relações com capacidade de alfabetização política cresceram em contato com conhecimentos políticos possivelmente motivadores do engajamento, e essas aprendizagens oportunizaram a construção gradual de uma identidade militante.

Os secundaristas tiveram um perfil predominantemente feminino, negro e LGBT, afirmando que esses grupos estão acostumados a lutar em outras causas, já que o Espírito Santo tem altos índices de feminicídio (VOGAS, 2017), mortes de jovens negros (NUNES; MENDONÇA, 2017), e políticos extremamente conservadores que têm apoiado todas as propostas de governo contra as quais os secundaristas têm lutado.

Embora a maioria dos manifestantes possa adorar a ideia de mudar o modo como cada pessoa numa sociedade ou no mundo inteiro pensa, sente e age, o maior impacto de sua atividade se dá geralmente em suas vidas. As consequências biográficas da participação são permanentes. (JASPER, 2016, p. 214)

Em todo o processo da ocupação, as diferenças entre estudantes e entre escolas foram vencidas e as aprendizagens foram inumeráveis. É verdade que os secundaristas precisam reinventar ou substituir a tática da ocupação nos próximos protestos, visto que os oponentes já descobriram como desmobilizá-la, mas estes últimos também precisarão inovar, porque ninguém saiu da ocupação arrependido de ter ocupado, além disso, ninguém saiu da ocupação sabendo menos do que sabia sobre política, ou com menos pré-disposição ao engajamento.

A maioria dos movimentos sociais não vence nem perde: não é esmagada nem punida, mas também não consegue realizar todas as políticas e mudanças estruturais desejadas. Se os movimentos têm primeiramente de persuadir, seu maior impacto, quando chegam a ter algum, é muitas vezes ampliar o número de pessoas que pensam e sentem. (JASPER, 2016, p. 199)

Este estudo de casos comparados constatou que as juventudes secundaristas que se engajaram nas ocupações de escola durante a Primavera Secundarista de 2016 em Vitória apresentaram

padrões organizacionais resultantes dos padrões relacionais que haviam estabelecido com instituições como movimentos sociais, partidos políticos, organizações estudantis e sindicatos.

O movimento secundarista literalmente “floresceu” no ano de 2016, portanto, os estudos que já eram escassos para essa faixa etária, agora tornaram-se um campo fértil cheio de lacunas a serem preenchidas, onde contribuímos apenas na observação de suas formas de se organizar e se relacionar, mas ainda gostaríamos de ver a história do movimento secundarista do Espírito Santo narrada, porque sentimos falta desta base na realização deste estudo, e também sugerimos avançar no debate “engajamento x ativismo”, ou mais além, partir desta caracterização descritiva para uma explicação mais profunda sobre o porquê se engajam, ou sobre o conflituoso relacionamento com os governantes no ES.

Os resultados desta pesquisa serão compartilhados com os estudantes participantes dos questionários e entrevistas via e-mail, conforme solicitado pelos próprios secundaristas. Além disso, será produzido artigo para publicação em periódico e apresentação em evento que fomentem novas discussões e enriqueçam o debate aqui iniciado.

O mesmo Paulo Freire presente nas motivações iniciais deste estudo pode encerrá-lo: “*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*” (FREIRE, 1981, p. 79), visto que o engajamento secundarista é esse processo de inserção na militância mediatizado pelas relações entre amigos que se encontram nas esferas da vida e constroem redes de relações, que mesmo institucionalizadas, são formadas pelos indivíduos que reclamam seu protagonismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Angela. Repertório, segundo Charles Tilly: História de um conceito. **Sociologia&Antropologia**. 2012. p. 21 – 41. 2 v.

ARROYO, M. G. Os jovens, o seu direito a se saber e o currículo. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157 – 204.

BARCELLOS, Jorge. **A necessidade da alfabetização política**. 2009. Disponível em: <<http://filosofiafrancesacontemporanea.blogspot.com.br/2009/10/as-necessidades-de-alfabetizacao.html>>. Acesso em 27/03/2018.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 15/11/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**; Resolução nº 02/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 06/03/15.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 15/11/2016.

BRASIL, Senado Federal. **Proposta de Emenda Constitucional nº 55**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 15/11/2016.

BRENNER, Ana Karina. O tempo-espaço da escola e as possibilidades de engajamento político. In: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer XI**. nº3. 2010, p. 29 - 35.

_____. Socialização política nos percursos de jovens militantes de partidos políticos. In: **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais** / Organização de Paulo Carrano e Osmar Fávero – Niterói: Editora da UFF, 2014.

BRITES, Maria José. **Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação**. LabCom Books, Laboratório de Comunicação Online, UBI – Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2015. Disponível em: <<http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/128>>. Acesso em: 27/03/2018.

BOCHEL, Hugh. *Political literacy*. In: **Active learning and active citizenship: theoretical contexts**. C-SAP The Higher Education Academy Network, 2009, p. 150-168.

CARLOS, Euzeneia. 2011. Contribuições da análise de redes sociais às teorias de movimentos sociais. *Sociologia e Política*, Curitiba/PR, 2011, 2 v, p. 153 – 166.

_____. Euzeneia. Movimentos sociais e instituições participativas: efeitos organizacionais, relacionais e discursivos. **Tese de Doutorado** apresentada ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. Euzeneia. **Movimentos sociais e instituições participativas**: efeitos do engajamento institucional no contexto pós-transição. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CARLOS, Euzeneia; DOWBOR, M; ALBUQUERQUE, M^a do C. Movimentos sociais e seus efeitos nas políticas públicas: balanço do debate e proposições analíticas. *Civitas*, Porto Alegre, 2017, v. 17, n. 2, p. 360 – 378. (maio-ago).

CARRANO, P; DAYRELL, J. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101 – 134.

CASTRO, Lúcia R. de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 2008, 16 v, nº 30, p. 253 – 268. (junho).

_____, Lúcia. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J; MOREIRA, M. I. C; STENGEL, M. (org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448 p.

CHILLÁN, Yuri. Morfologia e cenários das políticas públicas para a juventude: uma leitura com base no perfil regional e na expectativa latino-americana. In: THOMPSON, A.A.(Org). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. Vários autores/ revisão e tradução do espanhol Fernando Legoni. – São Paulo: Petrópolis, 2005, p. 59 – 106.

CINTRA, André; MARQUES, Raisia. **UBES - uma rebeldia consequente**: a história do movimento estudantil secundarista do Brasil. Patrocinado pelo Ministério da Cultura, Brasil, 2009. Disponível em: <<https://ubes.org.br/download/publicacoes/LIVRO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 27/03/2018.

CLEMENS, Elisabeth S. Repertórios organizacionais e mudança institucional: grupos de mulheres e a transformação da política nos EUA, 1890-1920. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 3. Brasília, jan/jul 2010, pp. 161-218.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. In: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. *Cadernos Adenauer* XI, nº3, 2010, p. 13 - 18.

DANTAS, Humberto. Apresentação: O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. In: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. *Cadernos Adenauer* XI, nº3, 2010, p. 03 - 12.

DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: relação entre projeto de vida e escola. In: VIEIRA, M.M; RESENDE, J; NOGUEIRA, M.A; DAYRELL, J; MARTINS, A; CALHA, A. **Habitar a escola e as suas margens**: Geografias Plurais em Confronto. Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, 2013, p. 65 – 74.

_____. Apresentação da série *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. **Salto para o futuro**, ano XIX, boletim 18 – novembro, 2009, p. 04 – 11.

_____. Por uma sociologia da juventude. In: OLIVEIRA, L. F. (org.) **Ensino de Sociologia**. Desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica/RJ: Ed. UFRRJ, 2013, p. 17 - 37.

_____. Uma diversidade de sujeitos – texto 1(B) – O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. **Salto para o futuro**, ano XIX, boletim 18 – novembro, 2009, p. 16 – 23.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: Secretaria de Estado de Educação/SEDU, Espírito Santo, 2009.

FOLHA VITÓRIA. **Sobe para 60 número de escolas ocupadas por manifestantes no Espírito Santo**. Disponível em: < <http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2016/10/sobe-para-60-numero-de-escolas-ocupadas-por-manifestantes-no-espírito-santo.html>>. Acesso em: 30/11/2016.

FREIRE, Paulo. O processo de Alfabetização Política. Publicado in: FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4ª ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974, p.41-59. Reproduzido in: **Revista da FAEBA**. Salvador, nº7, 1997. (janeiro - junho)

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidades do Ensino Médio – Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. **Salto para o futuro**, ano XIX, boletim 18 – novembro, 2009, p. 24 – 29.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

HAMILTON, Lee H. We need na informed citizenry. **Journal of Civic Literacy**, Center for civic literacy, Indiana University. 2 v. 1. ed. 2015. (julho).

HORNBURG, N.; SILVA, R. da. TEORIAS SOBRE CURRÍCULO. Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3 n. 10, p. 61 - 66, 2007. (janeiro – junho). Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>>. Acesso em 27/09/2015.

IBASE/PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Regional Belo Horizonte, 2006.

JASPER, James. **Protesto: uma introdução aos movimentos sociais**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

JUNQUEIRA, Marili Peres. PRIMAVERA SECUNDARISTA: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia - MG em 2016. **Revista Teoria e Cultura**, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – UFJF, 12 v. n. 1. 2017. (janeiro – junho). issn 2318-101x (online). issn 1809-5968 (print).

LATINOBARÓMETRO, Corporación. Informe 2016, banco de datos en línea Latinobarómetro. Santiago - Chile, 2016. Disponível em: <www.latinobarometro.org>. Acesso em 27/11/2016.

MACHADO, Otávio L. Múltiplas juventudes: protestos públicos e as novas estratégias de mobilização juvenil em Recife. IN: MACHADO, Otávio Luiz (org.). **JUVENTUDES, DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA** – Frutal-MG: Prospectiva, 2013.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de Redes Sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, 30 v, n. 1, p. 71 - 81, 2001. (janeiro – junho).

MATTOS, A. R; MESQUITA, M. R. A participação política de jovens no contemporâneo e seus desafios. **Psicologia & Sociedade**, 2013, p. 478 - 480.

McADAM, D; TARROW, S; TILLY, C. Para mapear o confronto político. Tradução de Ana Maria Sallum. **Lua Nova**, São Paulo, 2009, p. 11- 48.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**. n.5. n.6. 1997, p. 134-150.

NOVAES, Regina; VITAL, Cristina. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: THOMPSON, A.A.(Org). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. Vários autores/ revisão e tradução do espanhol Fernando Legoni – São Paulo: Petrópolis, 2005, p. 107 – 148.

NUNES, Aline; MENDONÇA, Maira. A cor da morte: jovens negros são os que mais morrem no ES. Publicado em Gazeta Online em 12 de Dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/12/a-cor-da-morte-jovens-negros-sao-os-que-mais-morrem-no-es-1014110776.html>>. Acesso em 22/01/2018.

OLIVEIRA, W.J.F. de. Posição de classe, redes sociais e carreiras militantes no estudo dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 3. Brasília, 2010, p. 49 - 77. (janeiro – junho)

PRETTO, Nelson De Luca. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2013.

REDE GLOBO, TV Gazeta no Espírito Santo. Jovens mostram menos interesse em participar de eleições no Espírito Santo. **ESTV 1ª EDIÇÃO**. Matéria televisiva exibida em 09 de agosto de 2016.

RESENDE, J.M. CAETANO, P. Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar. In: VIEIRA, M.M; RESENDE, J; NOGUEIRA, M.A; DAYRELL, J; MARTINS, A; CALHA, A. **Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto**. Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, 2013, p. 133 – 144.

RIBEIRO, Wesley. Cada escola ocupada vai definir retorno das aulas. Publicado no site: Gazeta Online, em 03 de novembro de 2016. Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2016/11/noticias/cidades/3992727-cada-escola-ocupada-vai-definir-retorno-das-aulas.html>. Acesso em: 04/11/2016.

RIQUE, Júlio; et al. Questões Sociais e Engajamento dos Jovens na Vida Sociopolítica. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 2 v, 2009, p. 141 – 150. (julho – dezembro).

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. “Como ocupar uma escola? Pesquisa na *Internet!*”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom – RBCC**, São Paulo, 40 v, n.2, 2017, p. 93 – 110. (maio – agosto).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SEIDL, Ernesto. Engajamento e investimentos militantes: elementos para discussão. In: **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais** / Organização de Paulo Carrano e Osmar Fávero – Niterói; Editora da UFF, 2014.

SETTON, M.G.J. Teorias de Socialização – Notas introdutórias sobre as relações indivíduo e sociedade. In: VIEIRA, M.M; RESENDE, J; NOGUEIRA, M.A; DAYRELL, J; MARTINS, A; CALHA, A. **Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto**. Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, 2013, p. 169 – 178.

SCHLEGEL, Rogerio. Educação e Comportamento Político: os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente. **Tese de Doutorado** apresentada ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, Marcelo K.; RUSKOWSKI, Bianca de O. Levante juventude, juventude é pra lutar: redes inter-pessoais, esferas de vida e identidade na constituição do engajamento militante. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 3, 2010, p. 23 - 48.

SILVA, Marcelo Kunrath; RUSKOWSKI, Bianca. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Revista Brasileira de Ciência Política**, no 21. Brasília, 2016, p. 187 - 226. (setembro – dezembro).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TILLY, C. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 3. Brasília, 2010, p. 133 - 160. (janeiro – junho).

VALLE, Maria R. et al. Identidade e participação: apontamentos sobre a experiência política das ocupações secundaristas de 2015. **REU**, Sorocaba, SP, 43 v, n. 1, 2017, p. 113 – 133. (junho).

VILELA, Pedro Rafael. Com mais de mil escolas ocupadas, movimento secundarista não para de crescer. Publicado no site: **Brasil de Fato**, 21 de Outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/21/com-mais-de-mil-escolas-ocupadas-movimento-de-secundaristas-nao-para-de-crescer/>>. Acesso em: 30/10/2016.

VOGAS, Vitor. ES: terra que mata mulheres. Publicado no site: **Gazeta Online** em 27 de setembro de 2017. Disponível em: https://www.gazetaonline.com.br/opiniaao/colunas/praca_oito/2017/09/es-terra-que-mata-mulheres-1014101221.html. Acesso em: 22/01/2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO 1 – Questionário

Secundaristas do Espírito Santo

O presente questionário é parte da dissertação "Primavera Secundarista: caracterizando o engajamento estudantil de Vitória em 2016", em andamento no Mestrado em Ciências Sociais da UFES, que visa conhecer os secundaristas que participam das ocupações das escolas de ensino médio no Espírito Santo, caracterizando seu engajamento. Seu nome não será divulgado.

Nome Completo *

Short answer text

Escola *

Short answer text

Cor/raça *

 Branca Preta Parda Amarela Indígena

Email *

Short answer text

Série/Turma

Short answer text

Telefone

Short answer text

Idade *

Short answer text

Renda familiar mensal *

 ATÉ 260,00 DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00 DE R\$ 781,00 A R\$ 1.820,00 DE R\$ 1.821,00 A R\$ 3.900,00 DE R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00 DE R\$ 5.201,00 A R\$ 7.800,00 MAIS DE R\$ 7.800,00

Nível de escolaridade da sua Mãe *

 SEM ESCOLARIDADE ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO SUPERIOR INCOMPLETO SUPERIOR COMPLETO MESTRADO OU DOUTORADO NÃO SEI INFORMAR

Nível de escolaridade do seu Pai *

 SEM ESCOLARIDADE ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO SUPERIOR INCOMPLETO SUPERIOR COMPLETO MESTRADO OU DOUTORADO NÃO SEI INFORMAR

O que é "Política" pra você? *

Long answer text

Em relação ao que você sabe sobre política hoje, marque em quais esferas da vida você aprendeu: *

 Família Internet Igreja Amigos Escola Grupos Artísticos Grêmios Estudantis Outros Partido Político

Se você pudesse escolher apenas uma esfera da vida, em que a aprendizagem política foi predominante, seria: *

 Família Internet Igreja Amigos Escola Grupos Artísticos Grêmios Estudantis Outros Partido Político

Você já tirou o título de eleitor? *

- SIM
- NÃO

Você votou na eleição para Prefeito e Vereador em Outubro de 2016? *

- SIM
- NÃO

Se você votou, qual foi o seu critério para selecionar o candidato:

Long answer text

Você participa de alguma organização com fins de reivindicação política? (grêmio estudantil, partido político, movimento social, etc.). Fale sobre a organização e como você contribui nela.

Long answer text

Quais são as principais reivindicações dos secundaristas que estão ocupando as escolas no ES?

Long answer text

Quais organizações/movimentos/partidos estão apoiando as ocupações secundaristas no ES?

Long answer text

Além da ocupação das escolas, quais outras formas os secundaristas utilizam para se manifestar?

- Passeatas
- Performances artísticas
- Fechamento de Vias
- Ato em frente aos órgãos responsáveis
- Outros

Como você começou a participar desta organização? "QUEM" te convidou e "O QUE" te incentivou? *

Long answer text

Uma escola que pretende formar "para o exercício da cidadania" deve ensinar quais conteúdos aos seus alunos:

Long answer text

A sua escola de ensino médio está te ofertando os conteúdos citados na questão anterior? *

- Sim
- Não
- Outros

Como você caracteriza o atual engajamento secundarista no ES? *

Long answer text

Se pudesse definir o movimento secundarista do ES em apenas uma palavra, qual seria?

Short answer text

Você gostaria de fazer uma observação ou acrescentar um comentário? *

Long answer text

Obs.: No questionário definitivo, faremos as seguintes alterações: nas opções "outros", pediremos para especificarem mais a resposta. E também sobre a esfera da vida "internet", será desmembrada em duas opções: "Facebook" e "Blogs e páginas da internet".

ANEXO 2 – Roteiro de Entrevistas Individuais

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS PARA A PESQUISA: “Primavera secundarista: caracterização do engajamento estudantil de Vitória - ES em 2016”

DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Ciências Sociais - DANIELLY DA COSTA VILA REAL

O presente roteiro de entrevista individual tem por objetivo levantar informações sobre o engajamento secundarista, observando o contexto histórico nacional e estadual das mobilizações, mas focando nas ocupações das escolas secundárias do município de Vitória – ES. Essa entrevista é completamente voluntária. Suas respostas são sigilosas e seu nome não será associado a elas. Durante a entrevista, todos devem ficar à vontade caso houver alguma questão que não desejam responder. A entrevista compreende uma série de temas/questões a serem respondidas abertamente. Neste sentido, foram divididos 5 blocos temáticos: (1) O jovem secundarista engajado, (2) A alfabetização política do secundarista engajado e (3) O engajamento secundarista em geral (4) O engajamento específico na “Primavera Secundarista” em Vitória – ES no período pós impeachment, e por fim, (5) As Ocupações.

(1) O JOVEM SECUNDARISTA ENGAJADO

- Juventude: o que é juventude? Quais são as formas de expressar e de vivenciar juventude?
- Engajamento: o que é engajamento? Quem se considera engajado, por que o faz?

(2) A ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA DO SECUNDARISTA ENGAJADO

- Alfabetização política: como/onde os indivíduos são formados para o exercício da cidadania?
- Alfabetização política teórica: quais conteúdos e métodos são imprescindíveis para essa formação?
- Alfabetização política prática: quais são os espaços de participação democrática disponíveis na escola e na sociedade que proporcionam aprendizagem política através da prática?

(3) O ENGAJAMENTO DO SECUNDARISTA EM GERAL

- Pautas: geralmente, quais são as reivindicações do engajamento secundarista?
- Esferas da vida: a família, a escola, a igreja, o grêmio, o hip-hop e outras esferas da vida contribuem ou interferem no engajamento secundarista? Qual esfera mais incentiva?
- Repertórios: ocupações, passeatas, fechamento de vias, manifestações em frente a instituições... geralmente, quais são as principais formas escolhidas pelos secundaristas para fazerem suas reivindicações?
- Rede de Relações: durante suas reivindicações, quais órgãos do governo, grupos religiosos, sindicatos, entidades ou movimentos sociais e outras instituições que apoiam/incentivam os engajamentos secundaristas?

(4) O ENGAJAMENTO ESPECÍFICO NA “PRIMAVERA SECUNDARISTA” EM VITÓRIA – ES NO PERÍODO PÓS-IMPEACHMENT EM 2016

- Qual o significado de “Primavera Secundarista”?
- Qual é a pauta desta Primavera Secundarista?
- Quais esferas da vida podem ter sido motivadoras do engajamento nesta Primavera secundarista?
- Quais foram os repertórios escolhidos pelos secundaristas para fazerem suas reivindicações?
- Sobre as redes de relações, quais órgãos do governo, grupos religiosos, sindicatos, entidades ou movimentos sociais e outras instituições apoiaram/incentivaram a Primavera Secundarista?

(5) AS OCUPAÇÕES

- Como foi o primeiro dia de ocupação de cada escola?
- Como foi a organização e a rotina durante as ocupações?
- Na ocupação: o que deu certo? O que foi difícil, mas superaram? O que deu errado?
- Quais foram os fatos marcantes: momentos emocionantes, alegres ou violentos ocorridos na ocupação?
- Aprendizagens/ conquistas: quais conhecimentos foram construídos durante a ocupação? Alguma aprendizagem foi significativa para guardar na memória ou para mudar sua vida?
- Como foi o dia de desocupação de cada escola?
- Quais são as expectativas sobre os resultados de suas reivindicações? Qual é o futuro do engajamento secundarista?

ANEXO 3 – Tópico Guia de Grupo Focal

GRUPO FOCAL PARA A PESQUISA: “Primavera secundarista: caracterização do engajamento estudantil de Vitória - ES em 2016”

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - DANIELLY DA COSTA VILA REAL

O presente roteiro de entrevista grupal tem por objetivo levantar informações sobre o engajamento secundarista, observando o contexto histórico nacional e estadual das mobilizações, mas focando nas ocupações das escolas secundárias do município de Vitória – ES. Essa entrevista é completamente voluntária. Suas respostas são sigilosas e seu nome não será associado a elas. Durante a entrevista, todos devem ficar à vontade caso houver alguma questão que não desejem responder. No caso do grupo focal, o tópico-guia compreende uma série de temas/questões a serem abertamente debatidas entre os entrevistados. Neste sentido, foram divididos 6 blocos temáticos: (1) Histórico das Ocupações, (2) Repertório Organizacional e de Ação, (3) Redes de Relações Sociais, (4) Oponentes e Reações das autoridades públicas (do estado) às ocupações, (5) A alfabetização política do secundarista engajado, e por fim, (6) desafios, resultados e expectativas da ocupação.

BLOCO 1 – HISTÓRICO DAS OCUPAÇÕES

- 1.1. – Como foi o primeiro dia de ocupação na sua escola?
- 1.2. – Pautas: quais foram as reivindicações dos estudantes que participaram das ocupações?
- 1.3. – Quais foram os fatos marcantes: momentos emocionantes, alegres ou violentos ocorridos na ocupação?
- 1.4. – Como foi o dia de desocupação de cada escola?
- 1.5. – Na sua visão, qual o significado do termo “primavera secundarista”, utilizado com frequência pelos estudantes ocupados?

BLOCO 2 – REPERTÓRIO ORGANIZACIONAL E DE AÇÃO

- 2.1. – Como foi a organização durante a ocupação?
- 2.2. – Repertórios: ocupações, passeatas, fechamento de vias, manifestações em frente a instituições... geralmente, quais são as principais formas escolhidas pelos secundaristas para fazerem suas reivindicações? Quais as formas de ação utilizadas pelos estudantes durante as ocupações nas escolas em Vitória?

BLOCO 3 – REDE DE RELAÇÕES SOCIAIS

- 3.1. – Rede de Relações: durante suas reivindicações, quais órgãos do governo, grupos religiosos, sindicatos, entidades ou movimentos sociais e outras instituições que apoiam/incentivam os engajamentos secundaristas?
- 3.2. – Esferas da vida: a família, a escola, a igreja, o grêmio, o hip-hop e outras esferas da vida contribuem ou interferem no engajamento secundarista? Quais as esferas da vida contribuíram para sua atuação nas ocupações? Dessas esferas, quais as três mais importantes?

BLOCO 4 – OPONENTES E REAÇÕES DAS AUTORIDADES PÚBLICAS (DO ESTADO) ÀS OCUPAÇÕES

- 4.1. – Quais eram os oponentes para quem direcionaram as reivindicações?
- 4.2. – Quais suas reações (positivas e negativas) desses oponentes em relação as ocupações?

Bloco 5 – A ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA DO SECUNDARISTA ENGAJADO

- 5.1. – Existe um espaço onde os indivíduos são politicamente alfabetizados?
- 5.2. – Quais conteúdos deveríamos aprender para nos considerarmos politicamente alfabetizados?

BLOCO 6 – DESAFIOS, RESULTADOS E EXPECTATIVAS DA OCUPAÇÃO

- 6.1. – Na ocupação: o que deu certo? O que foi difícil, mas superaram? O que deu errado?
- 6.2. – Aprendizagens/ conquistas: quais conhecimentos foram construídos durante a ocupação? Alguma aprendizagem foi significativa para guardar na memória ou para mudar sua vida?
- 6.3. – Quais são as expectativas sobre os resultados de suas reivindicações? Qual é o futuro do engajamento secundarista?

ANEXO 4 - Roteiro utilizado durante a “Vigília em Defesa da Dignidade Humana dos/as Estudantes”

Organização: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Vitória (CJP/Aves) em parceria com o Movimento Nacional de Direitos Humanos – Espírito Santo (MNDH/ES).

“...um jovem que não protesta não me agrada. Porque o jovem tem a ilusão da utopia, e a utopia não é sempre ruim. A utopia é respirar e olhar adiante. [...] O jovem é essencialmente um inconformista. E isso é muito lindo”! (Papa Francisco)

Animador 1 – Estamos reunidos neste fim de tarde primaveril para celebrar a estação do ano quando a vida se renova, enchendo o universo de cor alegria e esperança.

Animador 2 – Acompanhamos no Brasil inteiro o surgimento de uma nova estação com o protagonismo dos jovens e adolescentes estudantes das Universidades, Institutos Federais, Escolas Estaduais e Municipais que, unidos, lutam pelo sagrado direito à educação, reacendendo a chama da Esperança em nosso coração.

Beto Guedes – Quando entrar setembro...

Animador 1 – Queridos estudantes, nós, pessoas e entidades comprometidas com a realidade e a causa de vocês na construção de um mundo novo, queremos externar nosso apoio, carinho e respeito pelo movimento que vocês estão construindo com muita responsabilidade, compromisso, ética, e, sobretudo, esperança.

Ousadia – A ousadia é própria da juventude que deseja a transformação. Que vocês, estudantes, usem trilhar novos caminhos, animando e incomodando os que estão acomodados. Para que vocês sejam cada vez mais ousados, cantemos:

Protagonismo – Vocês são protagonistas deste momento histórico no Brasil, ensinando-nos que o jovem não é alienado, como muitas vezes é rotulado. Que o protagonismo de vocês inspirem a sociedade a lutar contra toda forma de injustiça, opressão e alienação. Para que o protagonismo de vocês seja fortalecido, cantemos:

Animador 1 – O decorrer da História nos revela que as grandes mudanças aconteceram a partir da resistência e do protagonismo dos oprimidos e das juventudes. Assim também aconteceu com o Povo de Deus e está acontecendo no Brasil e no Espírito Santo.

Leitura de Amós 2, 6-7a.9-11
Leitura 1 Coríntios 13, 1-13

Animador 1 – O protagonismo de milhares de estudantes, que com determinação, coragem, alegria e ousadia estão ressignificando a luta política e social, marca o auge de uma nova primavera, a **Primavera Secundarista**, inaugurando uma nova Estação no Brasil.

Animador 2 - Como gesto de apoio, admiração, respeito, gratidão e afeto, acolhamos esta nova estação, cantando os versos do poeta Beto Guedes, dando-nos as mãos formando uma ciranda de ternura e amor.

Perseverança – A luta exige perseverança. Que vocês, estudantes de todo país, sejam fortalecidos e perseverem diante das tempestades naturais, políticas, ideológicas e repressivas do poder autoritário. Para que vocês perseverem, cantemos:

Solidariedade – Que a solidariedade vivida em cada momento das ocupações seja um testemunho de que um outro mundo é possível, onde tod@s partilhem os sonhos, as alegrias, dificuldades, desafios e o pão. Para que vocês sejam cada vez mais solidários, cantemos:

Esperança – Quando tudo parecia perdido, vocês nos encheram de esperança ocupando espaços e falando dos sonhos. Que a esperança nos anime, nos una e nos fortaleça rumo à vitória. Enchendo de esperança nosso coração, cantemos:

Animador 2 - Ouçamos como a experiência do povo de Israel e das Comunidades Cristãs primitivas, que resistiram a dominação e opressão dos grandes e poderosos, pode inspirar vocês, querid@s estudantes, nesta luta profética.

Leitura 2 Pd 11 -18
Leitura Lc 1, 39-55.

Animador 1 – Inspirados e com o coração aquecido pelas experiências proféticas de luta e resistência, unamos o nosso coração em um único coração, cantando com o grande poeta/profeta, Milton Nascimento.

Coração de estudante

Animador 2 – Nenhuma planta germina sem ser regada; Nenhum jardim floresce sem ser adubado; nenhuma batalha se vence sem sacrifícios; nenhuma conquista se consegue sem renúncias.

Animador 1 – No florescer da Primavera Secundarista, o jardim foi regado e adubado com o

sangue, sacrifício e renúncias de muito jovens que estão enfrentando inúmeras provações. Neste instante, nos unimos com os jovens Guilherme e Lucas, cujo sangue foi derramado pela causa dos estudantes, regando e adubando este lindo jardim, na construção de um país e um mundo melhor e mais igual para todo mundo.

Animador 2 – Unidos e fortalecidos pelo testemunho desses jovens profetas que inspiram o surgimento de um mundo novo, vamos cantar e rezar a oração do Pai nosso, segundo os ensinamentos do Mártir dos Mártires.

Pai Nosso dos Mártires

Animador 1 – O Pão da Mãe! Bendito pão da mãe! O pão da consciência solidária com a luta d@s estudantes, para que as filh@s de tantas mães trabalhadoras possam ter o pão do saber e da luta pelo direito à educação, à saúde, à moradia e ao sonho de um mundo novo. O pão do trabalhador feito por tantas mãos trabalhadoras, partilhando na bendita mesa dos empobrecid@s.

Animador 2 - Uma medida de farinha, um pinguinho de fermento, uma pitadinha de sal, um copo de água, uma colherzinha de banha e as aquelas mãos calejadas, amassando o pão. O Pão da Mãe! O pão do forno, assado,quentinho! Prontinho para ser partilhado. Quanto será que vale este pão? O pão da solidariedade não tem preço. Vale a vida pelas vidas, vale a vida e a luta d@s estudantes pela educação e de tod@s que somam na mesma causa por nenhum direito a menos à classe trabalhadora.

Animador 1 – Vale a luta contra a medida provisória 746 que leva a perda de vários direitos à educação; vale a luta contra a lei da mordaza (Escola sem partido, que censura a liberdade de expressão de estudantes e professores); vale a luta contra a pec da morte 2451/55.

Animador 2 – O pão fresquinho, enrolado em uma toalha, colocado no fundo de uma sacola. O pão que sai da favela com sabor revolucionário para a coletividade, carregado pelas mãos e pés de gente sofrida, prontinho para ser partilhado na grande coletividade d@s estudantes, fortalecendo a nobre luta por um outro mundo possível- O Reino de Deus e sua justiça.

(entrar com o pão enrolado em toalhas e fazer a partilha)

Se calarem a voz dos profetas... Animador 1 – Fortalecidos pelo sagrado Pão da Mãe, que gera vida e esperança, renovados pela solidariedade que embala nossos sonhos, tomemos emprestadas as palavras Bertolt Brecht:

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.” Bertolt Brecht

Encerrar com Nego Nagô

ANEXO 5 – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

	O que é Juventude?		ROSA – ALMIRANTE 10/01/2017
Eu me considero engajada politicamente. Estou me descobrindo na política. Eu tenho revolta, eu tenho desejo de mudança, eu tenho necessidade de mudanças, eu tenho inseguranças, eu tenho amor pela história, e desejo de tornar o meu país, que é um país que eu amo, um país livre para todas as pessoas, de maneira justa.	Não sei definir.		MARGARIDA- ESTADUAL 20/10/2016
Engajamento tem duas áreas: ação e estudo. Não basta fazer. Engajamento é "meter o louco", mas "meter o louco consciente". É preciso entender "por que você está fazendo isso". Ainda mais quando a gente ouve que é uma juventude que não sabe o que está fazendo. Como assim? Eu posso te dissertar aqui um texto gigantesco com 100 páginas.	Juventude é garrá, é querer, é lutar, é "meter o louco" como diz nossa querida Camila Lannes.		PETÚNIA – ALMIRANTE 28/10/2016
Me considero engajado, porque quando eu entrei na escola, percebi que os alunos não tinham voz, então surgiu a ideia de criar o grêmio, e eu me engajei junto com alguns professores e criei o grêmio, foi aí que os alunos tiveram um espaço pra trazer suas pautas.	É você aproveitar cada momento, viver intensamente. O jeito de expressar é se envolver em assuntos da escola.		LAVANDA – ESTADUAL 28/10/2016
Eu não me acho tanto engajada assim, eu poderia ser mais. Sou mais engajada e questões da escola, em fazer parte do grêmio, tentar resolver problemas escolares.	Juventude é identidade, é você expressar quem você é.		LÍRIO – ALMIRANTE 10/01/2017
Engajamento é estar disposto, mas precisa estar vivendo aquilo. Sou engajada, não 100%, mas eu tento. Eu acredito nas mudanças e começo por mim, vou me desconstruindo. Engajamento não está somente na política, onde você decreta as coisas sem viver, mas está no social, onde você decreta e vive aquilo.	Juventude não é uma faixa etária, juventude pra mim é uma expressão, é fazer alguma coisa que você está disposto. A forma de expressar juventude é a arte, a cultura e a luta.		HIBISCO – ESTADUAL 28/10/2016
Eu me considero engajado, continuo no Grêmio do Estadual mesmo após ter me formado, continuo engajado neste trabalho. Representar os alunos pra mim é muito importante, mostrar nosso lado político, nosso lado militante, que a nossa luta é forte.	Juventude é um momento que eu ainda estou vivendo. É quando você se dedica um pouco mais a estar estudando, estar entendendo as coisas, como o mundo funciona do jeito que é, estar curtindo sua vida, conhecendo o certo e o errado, conhecendo o mundo.		CRAVO – ALMIRANTE 16/05/2017
Engajamento está associado a palavra empoderamento, a ter coragem. Engajamento é você ter uma voz, seja com seus amigos ou em casa, mas além de discutir certos assuntos é partir pra ação.	Juventude são as pessoas que tem uma certa idade mas querem crescer, trabalhar, desenvolver, aprender.		BROMÉLIA – ESTADUAL 28/10/2016
Eu me considero engajada na política, mas me considero nova nisso, porque eu conheci muita coisa na ocupação. Eu me considero engajada porque eu olho os assuntos, os lados, e se eu acho que está certo, eu luto por isso.	Juventude não é ser jovem, porque ser jovem, para cada pessoa é diferente. Juventude é aquela fase que a gente quer tudo ao mesmo tempo, mas a gente sabe que não pode. É uma fase intensa.		ORQUÍDEA – ALMIRANTE 16/05/2017
Se engajar é uma questão de se interessar pelo que você quer, é você traçar um objetivo que você deseja e ir atrás disso.	Juventude para mim é um momento de aprendizado, de experiências, de você errar e acertar, de você ver como é que as coisas funcionam, como o mundo funciona.		JASMIN – ESTADUAL 28/10/2016
Engajamento é quando você tem um fundo político, quando você sabe do que você está falando. Eu tento saber o máximo, mas é difícil você ter conhecimento político com uma mídia manipuladora. Eu já vinha trabalhando com o Levante Popular da Juventude quando conheci o movimento secundarista, eu entrei contra a reforma do ensino médio e em defesa da disciplina de história, que era meu sonho de trabalhar futuramente.	Juventude é como se você fosse na rua e lutasse pelo que você quer. É um sonho, é uma esperança, é isso que está faltando para o Brasileiro, que está deixando ser jovem e está tomando a capacidade de idoso, de aceitar as coisas.		

	<p>Existente formação para o exercício da cidadania?</p>
<p>Como alfabetizar politicamente?</p>	<p>Eu acho que na nossa sociedade atual não existem mecanismos que ensinam as pessoas a serem cidadãs. As pessoas engajadas não aprenderam na escola. Mas talvez aprenderam na favela, no ciclo de amigos. Porque a escola abafava engajamento, oprime. Quando a gente se encontra cidadã, percebendo que tem direitos e deveres, foi porque a sociedade mostrou, não porque escola ensinou. Aprendi a me engajar politicamente porque os meus pais são muito envolvidos nisso.</p>
<p>Eu acredito nas duas vias, no lado da direita e da esquerda: a gente tem que estudar os dois para saber aonde nós estamos. É importante a gente estudar tudo, não só um lado. Até porque, para você criticar, você também precisa saber.</p>	<p>Tem dois meios de alfabetizar politicamente: primeiramente, a vida. A vida está sempre te ensinando, te cobrando. Se você não sabe alguma coisa, vai ficar sabendo pelo jornal, pelos amigos, por um panfleto. E o segundo meio é do lado quem está passando o panfleto, que é quem te puxa pra luta, quem fala a problemática no meio da multidão. Na música também, mas principalmente no movimento hip-hop, por causa das letras, da sua história. A escola também, começa por aí.</p>
<p>Não sei definir.</p>	<p>Existente na escola, e fora da escola, é dentro de casa.</p>
<p>Entender o contexto que o país vive, a melhor forma de resolver os problemas, explicar de onde veio cada partido, o surgimento, porque os jovens pesquisam em casa quando já tem algum conhecimento na família, mas o que a gente encontra na internet fica muito raso.</p>	<p>Só em casa mesmo, né! Se os familiares são pessoas que se interessam pela política e já têm algum conhecimento, então eles influenciam. Agora, na escola não temos nada.</p>
<p>Além de ensinar o que é democracia, que é muito importante, é preciso ensinar os fundamentos e os meios: vivência, diversidade, equidade, não só as leis e como elas agem, mas também como a sociedade muda as leis e elas mudam a sociedade.</p>	<p>Não existe um lugar que forma para a cidadania, mas são as pessoas que se educam entre si. Um professor mais informado passa para os alunos, os alunos passam para os pais, e assim vai. A formação é uma grande teia, infelizmente, porque eu acho que precisaria começar no ensino fundamental, porque só você sabendo aquilo é que vai conseguir tomar o país democrático, não tem como você votar numa coisa que você não sabe o que é. Pra exercer democracia e cidadania, deveria existir uma alfabetização política sim.</p>
<p>A escola deveria ter uma matéria sobre política. O cidadão pode votar a partir dos 16 anos, já tirar carteira de motorista só com 18 anos. Se ele é maior pra votar num presidente, num senador, num deputado, por que não pode tirar a carteira de motorista os 16? Pra mim é menos grave. Votar num cidadão errado estraga um país inteiro, tirar a carteira e dirigir errado estraga no máximo um bairro. Então eu acho que já deveria ter sociologia e filosofia no ensino fundamental. Deveria ter uma matéria política para eu saber o que eu posso fazer, como acompanhar meu vereador.</p>	<p>Infelizmente, no ensino médio e ensino fundamental nós vivenciamos um projeto feito pelo governo, e o governo não quer que nossos jovens conheçam o que eles estão fazendo de errado. Aprender a ser cidadão, respeitar o direito do outro, isso é ensinado mais em casa, pela mãe e pelo pai. Mas esse lado político, de conhecer pelo menos um partido pra saber em quem você está votando nós não temos; temos é leis querendo proibir a política na escola, uma das nossas lutas é a política na escola, pra cidadão saber quem é que ele está votando.</p>
<p>Entender o povo e as necessidades do povo, entender o bairro, a cidade, conhecer as culturas e as religiões.</p>	<p>A gente passa a maior parte do tempo na escola, então a gente absorve um certo conhecimento lá. Em casa também, tem pais que conversam com os filhos. Na escola e em casa essa alfabetização começa a ser construída, depois a gente faz por nós mesmos acessando a internet.</p>
<p>A gente tem que saber o papel de cada pessoa que a gente vota, porque a gente simplesmente vota, eu tenho familiares que descobrem em quem vão votar no dia da eleição: escolhem um papel no chão e votam. E a gente deveria saber mais sobre isso.</p>	<p>Formalmente não existe um espaço para aprender política. Muita gente não gosta, porque acha o assunto chato. A gente aprende no dia-a-dia conversando com as pessoas.</p>
<p>Saber o que é política, inicialmente, é dever de todo mundo. E todo mundo pensa na política governamental, mas não é só isso. Acho que é fundamental entender isso e querer aprender mais.</p>	<p>Depende do querer da pessoa, em qualquer lugar você pode ser politicamente alfabetizado. Mas a Universidade Federal, como é público, é acessível, é um lugar assim que você pode adquirir alfabetização política. É muito fácil conseguir alguma coisa ali se você quiser, porque aqui as pessoas estão sempre falando disso.</p>
<p>Primeiro tem que conhecer história do Brasil e ver quais são as ideias que eu defendo para que o mundo se desenvolvesse a partir delas.</p>	<p>Para gerar um engajamento, não. Quem é que tem tempo de pensar em política no Brasil hoje? Várias pessoas desempregadas, gente tentando adquirir a comida pra passar a semana, eles estão preocupados com suas necessidades. Sobre isso, a gente precisa procurar várias fontes pra ter informações verificadas. Eu não imagino um trabalhador que sai 04h da manhã e chega às 20h tendo esse tempo disponível.</p>

Quais são as reivindicações dos Secundaristas?	Quais são os espaços que alfabetizam politicamente?
<p>Liberdade de expressão, aumento da tarifa, reforma da previdência, são reivindicações para a diretora da escola e reivindicações para o governador. Tem assumido desde o banheiro da escola que precisa de conserto, até a reforma do ensino médio. E do mínimo local, até aquilo que vai ferrar a nossa vida pros próximos 20 anos. Pautas, locais, nacionais e até internacionais: como o nosso pré-sal. Tudo começou nas ocupações do Sul do país contra a reforma do ensino médio e a PEC 241 que eram principais, e outras: a escola sem partido, o grêmio livre. Essa era a pauta básica das escolas. Já na ocupação da SEDU, foram inseridas pautas locais: a falta de uma universidade estadual, problemas da escola viva, grêmio livre e eleição para diretor.</p>	<p>Família, Igreja, ciclo de amigos, no futebol que você joga no final de semana. Na escola, é o espaço mais difícil para ter participação política. Outra forma de aprender política é dentro da favela, porque muitas favelas funcionam com auto-gestão, que a população lida bem com o tráfico e com a população dita "de bem" que eu não sei mais o que é, e ali eles conseguem fazer política, e sem um governo corrupto.</p>
<p>O movimento secundarista é regido pela UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, que é quem representa a gente legalmente no Brasil hoje em dia. Ai tem a também a estadual, que é a UESES. Existe toda uma organização por traz disso. Atualmente, ainda estamos na onda da PEC, da lei da mordada, que são pautas de sempre. É como se fosse um calendário com pautas organizadas, mas na verdade, a juventude organizada que faz assim, claro que tem as outras, juventudes que preferem ir fazendo. Tem as pautas estaduais, como a eleição do diretor, uma universidade estadual, a tarifa zero, etc.</p>	<p>Na sociedade falta tanto interesse quanto espaços para aprendizagem política. Tem alguns espaços na ufes onde rolam debates, mas são pouco divulgados. No movimento secundarista, aonde o estudante pode começar, seria o grêmio, e abaixo disso só as aulas de humanas mesmo, tipo filosofia, sociologia, só esses espaços mesmo.</p>
<p>Eleição direta para diretor, alguém que possa nos representar e que conheça verdadeiramente as necessidades do contexto escolar. Contra a reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241.</p>	<p>Na escola tem os debates onde cada um compartilha a sua opinião, na sociedade eu participo a associação de moradores, onde debatemos sobre as necessidades da comunidade.</p>
<p>Uma educação de qualidade, e que a SEDU ouça os alunos que estão na escola, que não orientem projetos de lei sem consultar a comunidade escolar. Inicialmente contra a PEC e a MP. Quando fizemos a ocupação da SEDU foram pedidos mais estaduais, um pedido e diálogo, pelo direito de eleger nosso diretor.</p>	<p>Dentro da escola não tem espaço para aprender política, no máximo é compartilhando seus conhecimentos políticos com amigos no recreio. Na rua tem os atos e a gente senta e conversa sobre o que está acontecendo, é lá que você recebe ou passa informação.</p>
<p>O mais importante é o diálogo. Essa pauta não foi definida, mas as grandes reivindicações querem isso: diálogo sobre a PEC e sobre a MP.</p>	<p>Em todos os espaços tem política. Dentro de casa, combinando com a mãe o dia de lavar a louça: é política. Na escola, o grêmio é onde a gente exerce política e democracia.</p>
<p>Contra PEC e MP, uma universidade estadual que o ES não tem, a eleição direta pra diretor, que são enviados da SEDU e seguem um padrão da SEDU, e o grêmio livre.</p>	<p>Os próprios cidadãos estão desacordados para a política. Eles sabem que as novas leis podem influenciar, podem acabar com o trabalho, com a escola, mas não sabem quem é o lado político, quem é que está impondo essa nova lei. Só quem quer mesmo saber e procura é que conteece, você tem que estudar por fora ou se filiar, como eu que sou filiado a UJS, seguimos a política do PC do B. Só você querendo pra conseguir, porque a escola não tem. Os professores se esforçam, mas são presos aos cronogramas que a SEDU manda.</p>
<p>PEC, MP, essas coisas.</p>	<p>Dentro da escola é mais fácil aprender política com alunos do que com os professores, porque eles são formados e chegam querendo ensinar, já os alunos tem uma abertura maior para dialogar.</p>
<p>Contra a PEC 241, depois 55. Contra a MP do ensino médio, contra a Lei da Mordada. Tivemos uma reunião com as escolas ocupadas aqui no auditório da nossa escola e criamos a pauta da universidade estadual, que nós não temos.</p>	<p>A gente discute muito na aula de sociologia e filosofia, onde a gente pode falar o que a gente pensa e debater. Fora da escola tem os coletivos, por exemplo, por exemplo, agora eu faço parte da UJS, que eu conheci através da ocupação. Nesses coletivos de jovens a gente aprende fora da escola.</p>
<p>PEC, MP, e sobre a nossa escola: reclamamos sobre a direção, mas as pautas na escola não eram a prioridade, porque nossa escola é muito boa pela nossa localização e como ela é vista. Então reivindicamos coisas mais gerais mesmo, como PEC e MP.</p>	<p>Centros de vivência, lugares onde você tem mais liberdade de fazer o que você gosta, do jeito que você quer, onde você pode expressar livremente sua arte, como grupos de hip hop, por exemplo.</p>
<p>Pela educação de qualidade, porque a gente não tem no Brasil. Uma grande parte da população ainda é analfabeta. Quem tá preso, tem nem o fundamental completo. Uma realidade cruel que a gente tem é não conseguir entrar na universidade porque não consegue tempo pra estudar ou dinheiro pra pagar o curso. Também abraçamos a causa LGBTL. A gente não queria a Reforma do Ensino Médio, nem a lei da mordada, nem a PEC, e uma coisa muito importante citar, é que a gente precisa de uma universidade estadual, porque a UFTES já não cabe mais gente. E a escolha do diretor também, mas eu acho que essa pauta é uma coisa difícil de conseguir.</p>	<p>Fora da escola tem os movimentos, e dentro da escola tem os debates entre os colegas.</p>

<p>Esferas da Vida que motivam o engajamento?</p>	<p>O que significa "Primavera Secundarista"?</p>
<p>Se a escola foi feita para formar cidadãos, como formar sem política, sem engajamento, sem crítica? O Grêmio é importante, as escolas que possuem grêmios são mais engajadas, é uma forma de exercer democracia no meio escolar. A escola não proporciona isso, não oferece conhecimento político. É mais nas relações que a escola te proporciona com o colega, com o professor. Não é a instituição, não é o que está no currículo escolar que faz você ser engajado em política, são as relações que você conquista nesse espaço.</p>	<p>Primavera secundarista, além de ser no período da primavera, remete a coisas boas: transição pro novo.</p>
<p>É muito difícil uma família incentivar o jovem ir lá. Então, eu acho que vem muito de amizade, quem já é do movimento estudantil, que conhece fulano, que é amigo de ciclano, que aí vai falando. Vem muito da internet, porque aí você compartilha que vai ter um "ato", dentro da escola o grêmio. Eu destaco a internet, porque é o meio de comunicação máximo, que você tem certeza que vai atingir no sentido de "ver". Infelizmente a gente não tem a mesma proporção de "Vi" e de "Vou" no ato.</p>	<p>Para a juventude organizada, esse nome surgiu a partir da UBES. Primavera surgiu com um congresso de mulheres. As ocupações repercutiram aqui, mas um ano antes já foram iniciadas em São Paulo e no Rio por causa da CPI da merenda. Eles ocuparam e você viu que deu repercussão, que atingiram deputados, conseguiram fazer CPI, e um ano depois, vem a nossa ocupação por causa de PEC, lei da mordaca, universidade estadual, e aí você vê que não é uma coisa que para, mas liga uma na outra. Primavera não é relacionado a estação, mas ao grupo: ao florescer, ao criar, de ter novas amizades no movimento.</p>
<p>Dentro da escola, no ensino fundamental, comecei a participar das reuniões como líder de turma e vi as melhorias na escola. Não tive influência da família</p>	<p>Não sei de onde vem.</p>
<p>O grêmio influencia na informação dos alunos, e a família influencia, quando ela já é engajada. E o grupo de amigos que são engajados, eles são os principais.</p>	<p>Foi um movimento durante a Primavera, onde foi mostrado para o mundo que nós temos um movimento estudantil forte.</p>
<p>Família, escola e grêmio. Na família tem amigos de nascença que te incentivam, na escola tem a diversidade e tem o grêmio. Entidades, movimentos sociais e sindicatos.</p>	<p>Eu participei da Primavera Feminista em 2015, e a Primavera Secundarista é o florescer, um movimento que foi calado, mas agora é o florescer secundarista.</p>
<p>Vamos começar pela família: só influencia se você já tiver um parente na política. Sociologia e Filosofia ensina um pouco, mas não é a política que você precisa estudar. A escola só ensina até onde você pode ir, sobre o que é certo e errado, mas não ensina o lado da política sobre partidos, de que a gente precisa votar. Se eu não tivesse entrado no grêmio, e depois me filiado a UJS, eu não conheceria essa ênfase, esse conhecimento, esse interesse em política, então foi mais o grêmio que me influenciou. O grêmio é que ensina política. Toda escola que tem grêmio, os componentes se interessam por política.</p>	<p>Primavera é quando as flores acordam, e os secundaristas estão acordando pra luta.</p>
<p>O grupo de amigos da escola. Família pode ter ideias antigas, de negação, então nem sempre incentiva.</p>	<p>Primavera é quando as coisas surgem e se abrem, tem a ver com os adolescentes crescendo. Nos livros de sociologia tem outros movimentos com o nome Primavera também.</p>
<p>No meu caso foi o grêmio. Ele influenciou bastante. A família geralmente não entende, igreja nem se fala. Então é o grêmio.</p>	<p>Porque as coisas aconteceram na Primavera.</p>
<p>Muitas famílias apoiam indiretamente, porque eles têm medo, eu já fui pra manifestação e tomei tiro de borracha, já fui intimidada pela polícia, e isso gera um medo. Algumas religiões te aprisionam e outras te fazem querer saber mais. Acho que depende mais de você querer do que do meio. Vai muito da educação que você tem no início e como você vai usar no futuro. Quando você tem acesso a internet, é questão de querer ter acesso a isso.</p>	<p>Penso que o nome está ligado ao período da Primavera mesmo. Porque a gente estava na escola e chegou esse tema lá, ninguém tinha nenhuma base pra ligar: veio de um movimento de "não sei aonde". Pensamos no período da primavera mesmo.</p>
<p>A escola incentiva, mas não é só. Quando você se sente excluído ou reprimido, é aí que você vê a necessidade de lutar. Tem que conhecer sua classe, saber suas limitações e lutar pela sua classe. No meu caso foi o meu sonho de ser arqueóloga, e teria que passar pelo curso de história que seria prejudicado com a MP. Mas quem já está em algum movimento, é incentivado por ele. Minha mãe apoiou meu ponto de vista, ao saber o porquê eu estava ocupando.</p>	<p>É porque foi próximo da primavera, e nós gramos as flores, uma coisa muito bonita que estava ressurgido, brotando, que foi uma coisa bonita, maravilhosa.</p>

	<p>O que deu certo na ocupação?</p>	<p>Como organizaram a rotina na ocupação?</p>
<p>Certo: o engajamento das pessoas, as amizades, o crescimento da experiência foi construtivo. Acho que a experiência e o engajamento se destacaram. Talvez foi o primeiro contato direto com política para muitas pessoas, a ocupação proporcionou isso.</p>	<p>A gente começou a organizar as comissões, porque estudamos "teoria da ocupação", a gente tinha pesquisado como ocupar e como se organizar. Em nossa primeira reunião havia algumas pessoas que já ocuparam o prédio, já ocuparam a SEDU, e essas pessoas foram falando como fazer. Minha mãe conseguiu um contato de um estudante do Paraná, trocamos ideias por whatsapp. Mas tivemos uma diferença entre o governador deles e o nosso imperador Paulo Harrung, nós tivemos mais problemas do que eles. Nós trocamos ideias com organizações estudantis, como UBES e UESIES, mas só conversamos.</p>	<p>O grêmio já era dividido em funções, então foi natural dividir comissões. Teve uma primeira experiência no Paraná que deu certo, então a UBES já pegou aquilo e distribuiu.</p>
<p>A ocupação em si deu certo. Aprender sobre políticas públicas deu certo, deu muito certo. A vivência deu certo em partes.</p>	<p>Não esperávamos ter ocupação, os alunos procuraram apoio do grêmio, nós conversamos, o diretor liberou os alunos porque um grupo de alunos decidiu ocupar. O diretor foi totalmente contra, mas os direitos humanos e a OAB conversaram com ele, e ele começou a diminuir a repressão. Ocupando é que a gente aprendeu a organizar a ocupação e dividindo as tarefas, organizando a rotina no dia-a-dia. Visitamos outra escola ocupada pra ver o modelo de ocupação, mas o nosso modelo já estava melhor, então continuamos do nosso jeito.</p>	
<p>Conviver em grupo, apesar dos pensamentos diferentes de cada um. Nós conseguimos superar as diferenças e trabalhar em equipe.</p>	<p>No primeiro dia já criamos a página da ocupação para pedir doações. No primeiro dia não deu para organizar as aulas, porque as polícias, o diretor e os guardas insistiram o tempo todo pra a gente sair. Então os primeiros dias foram pra estabelecer a ocupação, para ter acesso aos vestiários, e só depois organizamos as assembleias, que eram reuniões diárias. Nós decidimos uma divisão com quem tinha disponibilidade em ajudar, quem podia ficar na escola: comunicação, segurança e alimentação, já a limpeza era responsabilidade de todo mundo, em acordar cedo e limpar a escola. Nós já salíamos como ocupar porque acompanhamos as ocupações de outras escolas, mas nós organizamos do nosso jeito nas primeiras horas da ocupação. A segurança era importante pra vigiar se as pessoas estavam jogando coisas na escola, ou se o Movimento Brasil Livre ia invadir a escola, e a gente vigiava pra ninguém fumar aqui dentro pra não dar motivos.</p>	
<p>A ocupação deu certo. Eu não vou torcer pra que existam problemas e que a gente precise fazer uma ocupação, mas eu faria tudo novamente.</p>	<p>A gente já sabia como ocupar porque eu já era engajada, e já frequentei outras escolas ocupadas. A UBES também soltou uma nota de como ocupar uma escola, mesmo que a gente já sabia, isso ajudou muita gente. Fizemos uma rotina bem regrada, foi muito bom.</p>	
<p>A convivência deu muito certo, a organização deu certo. Você dizer pro aluno que a gente compõe o espaço de ensino, isso deu muito certo.</p>	<p>Nosso grêmio fez um a reunião do auditório e explicamos para os alunos, porque eles estavam meio "por fora", eles não tem uma "livre vontade" de pesquisar o que está acontecendo na política. Nós que tivemos que trazer pra escola, estudamos a PEC e a MP, passamos pros alunos de 07h às 22h o que significa isso, porque não adiantava a gente ocupar sem os alunos sabermos o porquê a gente estava ocupando. Tudo começou pelo grêmio, ele move a escola. A ocupação afetou todo mundo, então fizemos uma reunião com os ocupantes, não só com o grêmio, mas despartir o lado político dos demais alunos da escola, dividimos equipe pra segurança, limpeza ficou pra todo mundo, e equipe de alimentação, pra organizar o cronograma e atualizar nossa página. Antes de ocupar nós visitamos a ocupação do Almirante que já estava ocupada, a Brenda tem contatos em congressos que ela vai em outros Estados e também conheceu esse método de ocupação lá fora.</p>	
<p>O apoio entre as pessoas foi o que deu muito certo.</p>	<p>Separamos grupos, a gente se reunia e conversava, a gente acordava cedo pra arrumar a escola e receber os alunos para assistir as palestras. Eu cuidava da limpeza, mas tinha gente responsável pra conversar com as pessoas dentro e fora da escola, era tipo uma empresa, um grupo ligava para os professores e agendavam as aulas, etc.</p>	
<p>A ocupação deu certo, porque a gente é o colégio Estadual, então a gente deveria ter ocupado desde o início. Mesmo com um diretor ditador que tentou de todas as formas possíveis parar a ocupação, ligava para os pais dizendo pros alunos não virem porque não ia ter aula, trancava os portões.</p>	<p>Nós ocupamos no dia 24, mas no dia 21 o Almirante já tinha ocupado, então a gente visitou lá pra entender como ocupava. A gente acordava 06h, tomava café e limpava a escola, 07h os alunos chegavam e a gente começa o cronograma de aulas. Meio dia a gente almoçava. Depois do almoço até 14h era lazer. Depois tinhamas mais palestras e aulas indo até 20h. A gente jantava às 21h.</p>	
<p>As oficinas que eram divertidas, diferentes do que a gente já tinha na nossa rotina, quando rolava um coisa que a gente não fido contato. As que bombavam eram as mais dinâmicas: yoga, regional da Nair, show do cantor André Prando, show do Silva, oficinas de luta. Tinha professores muito bons, aulas que todo mundo queria ver.</p>	<p>Não participamos do primeiro dia porque passei mal, fui três dias depois. Nos primeiros dias foi uma coisa muito gostosa porque tinha muito alunos comparecendo nas oficinas. Aproveitamos os quadros brancos espalhados pela escola e decidimos horários pra limpeza, pra comida, e das oficinas, e também passamos no site da nossa ocupação, tinha uma mesa com umas pessoas da publicidade que ajudaram a gente com a internet, tinha uma advogada também ajudando a gente. A gente foi decidindo na hora, e as ocupações posteriores seguiram o nosso modelo de organização.</p>	
<p>A área de debates.</p>	<p>Fizemos uma passeta no IFES, decidimos ocupar, o diretor fechou os portões, tivemos que pular os muros pra ocupar a escola, foi muita adrenalina, nem consegui dormir neste primeiro dia. Tinha uma galeria pra limpeza, uma pra segurança, uma só pra dizer pra imprensa sair de lá, uma galeria pra anotar o nome de quem entrava e de quem saiu. A gente recebia muitas provocações em nossa página e de pessoas que passaram e chamavam a gente de vagabundo. O grêmio montou a organização, mas muita gente não conseguiu ficar até o final da ocupação porque os pais ficaram preocupados com as notícias manipuladas da mídia. Começaram com 50 alunos, quando a mídia ficou falando de milhares, sobramos 12.</p>	

<p>O que deu errado nas ocupações?</p>	<p>O que foi difícil, mas conseguiram superar?</p>
<p>Deu errado: o Brasil só tem dado errado ultimamente, a aprovação da PEC, da medida provisória do ensino médio, todos os retrocessos que virão, a falta de diálogo, a gente que continua sendo visto como bademeiros, como membros do PT que comem pão com mortadela.</p>	<p>Difícil foram as relações entre adolescentes, estamos superando, mas algumas brigas foram criadas na ocupação, o convívio é complexo em todos os âmbitos da vida.</p>
<p>Aula de matemática. Só tinha 3 alunos lá, e tinha 50 pessoas no pátio. Teve gente falando que estava passando mal, gente falando que tinha que ir embora, gente se trancando na quadra, eles odiaram. A maioria na ocupação parecia gostar mais de humanas, então essa aula não deu muito certo.</p>	<p>A segurança. Tivemos voluntários, dividimos grupos, conversamos, a gente precisa de alguns materiais, nós conseguimos radinho, cadeado, essas coisas. A gente conseguiu levar, mas tivemos alguns casos: tinha escala pra dormir e pra trabalhar, isso foi um problema, porque todo mundo queria ajudar de dia e esquecia que não ia dormir a noite. Depois resolvemos.</p>
<p>A PEC ser aprovada foi o que deu errado.</p>	<p>Difícil foi o medo, medo da polícia chegar quando a gente estava dormindo e tirar a gente da escola.</p>
<p>Quando estramos, estabelecemos que não queríamos diálogo com mídia aberta. Mas talvez eu faria diferente, pra gente se abrir, porque quando a gente se fecha, eles acabam falando o que quiserem. Então eu teria aberto um pouco mais com as entrevistadas, mas só se for ao vivo pra eles não manipularem.</p>	<p>A convivência com pessoas diferentes aqui dentro foi muito difícil, era um momento de muito estresse, todos sobrecarregados, e depois conseguimos resolver tranquilamente. No final, ninguém queria deixar a escola.</p>
<p>A gente ia votar em alguma coisa e não necessariamente a gente explicou o que era aquilo, então falhamos em algumas coisas com a democracia.</p>	<p>Os horários foram difíceis. Administrar regradamente aquela variedade de pessoas.</p>
<p>Falaram que a gente levou armas e facas para a ocupação, e veio a carta dizendo que por causa desses motivos a gente tem que desocupar. Eu nem sei se isso aconteceu de verdade em alguma escola, mas nós fomos prejudicados por isso.</p>	<p>As repressões foram difíceis, tinha ataques na página de São Paulo, de Salvador, tivemos repressões do diretor, alguns problemas entre o vigilante e nossa presidente, mas nós conseguimos superar.</p>
<p>Eu não pude dormir na ocupação, eu só podia ficar durante o dia.</p>	<p>Foi difícil prolongar o tempo da ocupação, porque a desocupação foi uma correria.</p>
<p>Quando novas escolas ocuparam, a gente deu muitas doações pra ajudar, e chegou uma época em que a gente não tinha mais nada. Então eu tentaria organizar melhor isso.</p>	<p>A organização foi difícil, mas conseguimos superar.</p>
<p>As oficinas... deu errado. Porque sempre tinha umas pessoas que ficavam atoa. Sobre as aulas, tipo, todo mundo odeia física, mas a aula dele era muito divertida, todo mundo queria ver por causa do modelo da aula. Então deu errado as aulas mais parecidas com o que a gente já estava acostumado, mais maçantes.</p>	<p>A organização dava certo. Tinha momentos desgastantes, mas a gente conseguiu lidar.</p>
<p>O que não deu certo foi a mídia.</p>	<p>O que foi difícil é manter o psicológico, porque na nossa página tem comentários de gordofobia, lgbtphobia, foi difícil.</p>

Quais foram as aprendizagens?	Quais foram os fatos marcantes?
<p>Ocupar foi significativo, esse espaço pertence a mim, eu faço parte desse espaço. 21 de outubro até 11 de novembro durou a nossa ocupação, dia 18 de novembro eu ocupei a SEDU. A gente conquistou 2 mil curtidas na página nos primeiros dias de ocupação, mais de 6 mil curtidas no final da ocupação. A ocupação atingiu muitas pessoas, nós crescemos. Nós mudamos. Somos mais unidos, ao invés de jogar uno, passamos o recreio conversando sobre a reforma da previdência. Agora quero cursar história e ensinar aos meus alunos como foi a ocupação.</p>	<p>Eu ocupei escola! Eu vi documentários sobre a ocupação de São Paulo e agora eu estava vivendo. Mesmo ameaçados pela polícia que queria fazer boletins de ocorrência, cidadãos comuns compraram colchões novos e começaram a jogar por cima do muro. Esse foi um momento incrível pra mim. Não teve agressão física, não invadiram a escola, mas tivemos violências psicológicas dos policiais armados na frente da escola, cidadãos de direita que iam armados pra frente da escola mandando a gente desocupar, pessoas que passavam xingando na porta da escola. Essa pressão psicológica foi a maior violência.</p>
<p>Eu aprendi a ter paciência, a lidar com as pessoas, trabalhar em grupo.</p>	<p>Tudo foi muito alegre, as aulas foram, mas o que marca mesmo, são três fatores: discussão terrível com o diretor, outro momento que a polícia entrou na escola porque houve denúncia que havia drogas na escola, e uma agressão que eu sofri do guarda.</p>
<p>Eu aprendi a importância de estar presente na escola e trabalhar em equipe. Depois da ocupação conseguimos compreender melhor uns aos outros.</p>	<p>Choramos com saudades da família. Tivemos um confronto quando nosso grupo da ocupação foi pra SEDU mas a polícia expulsou de lá e apontou armas para nós, tivemos que sair correndo e nos machucamos. A truculência da polícia na SEDU foi o momento mais violento. A polícia vinha no colégio todo dia, a gente se sentia uns bandidos.</p>
<p>Sem dívida, aprendemos sobre organização e responsabilidade, de assumir compromissos e cumprir com eles.</p>	<p>Nós nos reunimos toda noite para confraternizar, conversar, e infelizmente teve um dia que a escola foi invadida neste momento por quatro pessoas que pularam o muro e que a gente não conhecia. Os guardas patrimoniais também chamaram a atenção, porque a gente tinha controle do portão e não tinha mais necessidade de pular muro. Eles saíram, mas nós não dormíamos por medo.</p>
<p>Consciência política e social foi construída, mesmo em pessoas já engajadas, essa formação política dentro da escola foi muito grande; pra viver e modificar o social, a gente tem que ocupar a política.</p>	<p>Momento alegre era quando chegava a comida. A gente fazia debates, e via que a cara do movimento secundarista era feminina, tinha muitas mulheres. E nessas rodas de debates, as pessoas se ajudando, foi muito maravilhoso. Momentos violentos eram as pedras e rojões jogados na escola, os policiais e o diretor que amedrontavam a gente o tempo todo. Os alunos do noturno invadiram a escola e machucaram pessoas, querendo a desocupação, o diretor não fez nada pra impedir.</p>
<p>Nós aprendemos a lidar com gêneros, a conversar com instâncias do governo, conversar com líderes, com o diretor, a convivência e o modo de tratar as pessoas.</p>	<p>Estávamos tristes na desocupação, então chamamos outras escolas e fizemos uma festa de desocupação na piscina, ligamos o som, anotamos o nome de todo mundo que entrou e saiu. Foi uma desocupação triste, mas foi de modo mais dinâmico, mais legal.</p>
<p>A ocupação me fez crescer como pessoa, a gente tinha que conversar com o diretor e eu aprendi que conseguia conversar e entender os lados, desenvolvi meu lado comunicativo. Eu aprendi que eu tenho que exigir meus direitos.</p>	<p>Eu fiz amigos na ocupação, a gente ficou tão forte, conhecemos pessoas, trocamos experiências, etc.</p>
<p>Eu aprendi muita coisa na ocupação, porque eram pessoas diferentes. Coisas banais, por exemplo: tinha gente de diferentes religiões aqui, e eu só conhecia a minha. Chegou uma época que ninguém se importava mais com essas diferenças, eu conheci outras religiões, conheci sobre política aqui na ocupação.</p>	<p>Uma vez uma aluna foi tentar quebrar o cadeado, e outra aluna tomou a pedra da mão dela tentando impedir, e o guarda achou que a segunda é que queria quebrar o cadeado, tomando a pedra da mão dela violentamente e machucando o braço dela. Mas estranhamos a ação dele, porque todo mundo amava ele.</p>
<p>Me ensinou que é bom trabalhar em grupo. Também me mostrou o feminismo. Pô, a ocupação me mostrou a política, porque eu só tinha uma ideia, eu achava que não era importante, e depois da ocupação eu vi o quanto era importante, a ocupação me abriu caminhos, hoje eu sou uma pessoa bem diferente do que eu era antes da ocupação.</p>	<p>Quando nós ficávamos jogados pela escola conversando, gosto muito de lembrar desse momento da ocupação. Uma coisa muito ruim foram as ameaças: haviam moradores que passavam xingando, arrancando nossos cartazes, passamos uma semana sendo vigiados por um carro preto na madrugada, mas a pior coisa foi o dia da desocupação, que foi muito triste.</p>
<p>O significado de produtividade, de divisão do trabalho, a conversa, o debate, e na ocupação vi pontos de vista diferentes.</p>	<p>O momento mais marcante foi quando chegamos pulando o muro. Os momentos tristes foram quando a galera ficou chorando pela pressão psicológica.</p>

Comentários extras	Qual o futuro do engajamento secundarista?
Não tenho.	Os secundaristas me lembram uma palavra: surpreender. A gente tem uma galera boa, a gente pode fazer. A gente vai surpreender em 2017.
Nenhum.	A expectativa é que assim como a gente faz a diferença no movimento secundarista, que a gente continue fazendo a diferença no movimento universitário. Espero lutas, mas espero muito mais vitórias. Que a gente consiga ter muito mais respostas do governo. Que as pessoas sejam mais conscientes em relação a política, saber em quem está votando, não aceitar dinheiro, fez 16 já pode votar, votar consciente.
Não.	Vamos continuar lutando pela eleição de diretores, porque o governador coloca aqui na escola quem vai obedecer a ele, não quem vem pra ouvir a gente.
Entregaram uma folha numa sexta-feira, avisando que a gente tinha de desocupar e até 24 horas. Chamamos outras ocupações e fizemos uma festa de despedida.	Continuar lutando pela qualidade da educação. Daqui a 5 anos a população e os estudantes que ficaram contra nós vão começar a entender os impactos da PEC e da MP, então devem começar a apoiar nosso movimento.
Eu fui uma pessoa que passei muito mal na ocupação, pra manter a sanidade mental, a gente decidiu desocupar.	A gente saiu da ocupação desejando fazer a eleição do grêmio. Ninguém vai esquecer essa construção política e social. A gente viu o impeachment, o golpe, a gente já sabia que essa grade crise política ia enfraquecer a nossa democracia, que era tudo parte de um grande acordo nacional "com o supremo e com tudo". Então a gente sabia que não ia conquistar muita coisa, mas o legado de engajamento que a gente deixa pras novas gerações de estudantes são muito boas.
O movimento secundarista está parado, mas faremos reuniões pra acordar, porque a gente não para, a gente nunca desiste da luta.	Nossa militância é sempre por uma educação melhor, ficamos meio abatidos e dispersos após as desocupações, mas continuamos lutando pelas nossas pautas estaduais: eleições de diretores, universidade estadual, grêmio livre, mas a gente luta o que não é só uma luta nossa, como a previdência e a terceirização, que lá na frente vai afetar a gente. SINDIUPES também precisa ter parceria com os secundaristas.
Eu sou homossexual, acho que a minha família sabe, mas não quer ver isso. Na ocupação eu consegui falar mais sobre isso. Ajudou formar a minha identidade, porque foi quando eu bati o pé e pensei: é assim que eu sou.	Os secundaristas agora podem se encaixar nos grupos, grupos de amigos, na família, com os universitários, os laços que nós fizemos permanecerão. Se a gente vê uma lei que vai desfavorecer, nós vamos lutar.
Já chegamos a contar 250 pessoas que passaram o dia, a gente tentava contar, mas não dava. Dormindo mesmo eram menos, eram umas 30. Depois da ocupação, a gente continuou frequentando a escola, gente que estudava de manhã começou a ficar aqui o dia todo. Nós criamos vínculos com a escola.	A ocupação não foi em vão. Ajudou pro nosso crescimento, a gente entrou sem saber muito, e agora a gente saiu com uma perspectiva. Agora eu quero frequentar todos os atos de rua, depois dessa ocupação e da ocupação da SEDU, eu lembro que eu era uma das pessoas que criticavam. Eu discuti com vários professores, e eles ameaçavam nos reprovar, antes eu achava que era coisa de bademeiro, mas eles não conhecem.
Não.	Pra falar a verdade, eu tenho esperança, mas não tenho expectativa de como as coisas vão estar, porque as coisas já estão bem ruins agora.
Querem implantar Lei da Mordada porque a gente não tem um senso crítico preparado. Mas então como é que a gente pode escolher uma carreira no ensino médio? Com essa reforma forçando a gente decidir com 16 anos, ter que começar trabalhar nessa idade pra poder se aposentar.	Até 2017 falaram que vão fazer uma faculdade estadual no Espírito Santo, então estamos aguardando. A Primavera Secundarista acordou o movimento secundarista do Espírito Santo, nós já havíamos lutado pelos royalties no ES, mas tem os coletivos a favor dos LGBT, negros e mulheres.

<p>Trajetória militante</p>	<p>Começou nos coletivos, nas lutas sociais feministas, negros, etc.</p>	<p>Começou no grêmio, nas lutas dentro da escola.</p>	<p>Tudo começou na liderança de turma do ensino fundamental.</p>	<p>O primeiro momento que eu abri os olhos para esse mundo foi lutando por uma vaga numa escola de ensino médio de qualidade. Quando queriam implantar escola viva e eu corria o risco de perder minha escola, foi quando me juntei a UBES e conheci política um pouco mais.</p>	<p>Comecei no movimento feminista e continuei no movimento secundarista.</p>	<p>Tudo começou pelo Grêmio, se não fosse o grêmio, eu não saberia o que é política.</p>	<p>Estava no momento de amadurecer, quando chega no ensino médio, e eu mergulhei de cabeça. Nada me fez tão feliz quanto ir vencendo cada ano nesta etapa.</p>	<p>Eu sempre fui muito crítica. A gente não percebe, mas eu ouvi muito isso. Então quando eu pesquisei sobre as ocupações, vi o que estava errado, eu já decidi de cara que eu estava dentro.</p>	<p>Quem me chamou pra ocupar foram colegas ocupantes, era tudo horizontal, mas tinha uns cabeças. Eu não estava "botando fê", mas quando eles fizeram, todos ficaram surpresos, e fui lá ajudar. Depois de ocupar escola eu conheci o movimento feminista negro, antes disso, eu não tinha nenhum contato, não conhecia nada no mundo político.</p>	<p>É muito ser cidadão, ver a situação e se manter calado. O movimento secundarista não luta só pela juventude, a gente representa um todo. Agora com o SISU, tem gente do Brasil todo pegando vaga na ufes, então a gente não pede universidade estadual só pra nós. A gente fala em defesa dos LGBT's, do negro, em nome da equidade.</p>
-----------------------------	--	---	--	--	--	--	--	---	---	---

ANEXO 6 – GRUPO FOCAL

Pautas pós-ocupação	Por que só mulheres nessa entrevista?	O que significa o nome Primavera Secundarista?	Grupo Focal 20/01/2018
<p>Quem é fruto de escola pública milita por educação. Eu formei ano passado e não sei se vou entrar na universidade este ano. Uma universidade pública, que será ocupada por quem tem condições de pagar uma particular. Milito pelos negros, pela construção do grêmio, feminismo.</p>	<p>A ocupação era 90% feminina. Nós somos maioria, já éramos envolvidas em debates feministas.</p>	<p>É o florescer dos secundaristas, o renascer das lutas e pautas. Assim também foi na primavera feminista.</p>	<p>ROSA ALMIRANTE</p>
<p>Eu não escolho lutar pelo feminismo negro, mas luto todos os dias.</p>		<p>Depende do acesso a informação, quem conhece o contexto histórico ou não.</p>	<p>ORQUÍDEA ALMIRANTE</p>
<p>Pela qualidade na educação. Pelo poder ao povo, feminismo, raça, sexualidade fora do sistema binário, entendendo subjetividade.</p>	<p>As mulheres da ocupação são mulheres negras. Os homens negros são vulneráveis. As mulheres não são mais organizadas, a opressão nos faz assim.</p>	<p>A primavera retoma um contexto histórico de revoltas e lutas. Não fizemos uma reunião e escolhemos, isso veio da Ubes.</p>	<p>LÍRIO ALMIRANTE</p>
<p>Movimento da Tarifa Zero, educação, feminismo.</p>	<p>As mulheres são mais organizadas que os homens.</p>	<p>A Ubes definiu esse nome num encontro de mulheres.</p>	<p>MARGARIDA ESTADUAL</p>
<p>Feminismo e educação.</p>	<p>No Estadual, eram 70% mulheres, e elas estavam sempre à frente.</p>		<p>BROMÉLIA ESTADUAL</p>
<p>O acesso e a qualidade da educação são uma pauta infinita.</p>	<p>Houve uma forte presença de mulheres, maioria negra e LGBT. A primavera Feminista anterior a Primavera secundarista acordou as mulheres. As mulheres são ensinadas a organizar</p>	<p>Os significados foram individuais: referências de protestos anteriores, o calendário, o sentido filosófico de florescer.</p>	<p>Consenso</p>

Opositores?	Redes de relações?	Sobre UBES, UESES e UMES?
<p>Julio Pompeu foi ao Almirante, porque Aroudo Rocha estava viajando. Ele é tipo o estagiário, o “Severino”, trazendo os recados do Paulo Hartung de um jeito mais manso. Prometeu que não iam proibir entrada de alimentos, mas não cumpriu. Na SEDU convocou reunião com a gente, fez promessas de garantir bebedouro, banheiro, um hall pra a gente dormir, assinou papéis, mas não cumpriu nada.</p>		<p>A única vez que a UBES foi na minha escola, foi 1 ano antes da ocupação convidando pra um congresso. Pessoas que faziam parte dessa organização contribuíram para a ocupação.</p>
<p>Paulo Hartung não deu nenhum posicionamento dele.</p>		<p>Nossa escola foi modelo de organização, nós fizemos isso sem a UBES. O movimento foi horizontal.</p>
<p>Tivemos uma reunião no ministério público sobre as ocupações com Aroldo Rocha, dizendo que iam escutar a gente, mas ele levantou: “Reunião encerrada” e saiu. Não resolveu nada.</p>		<p>A UBES é formada por secundaristas e nos representam, não é uma bandeira em si. Fizem cartilhas e deram acesso a informação durante ocupações.</p>
<p>O ifes é muito difícil ocupar porque é uma federal na capital, é visada, tem vários filhos de famílias poderosas lá, foi muito atacada e desmobilizada.</p>		<p>A nossa organização veio do grêmio e o crédito pela ocupação é dos secundaristas. A ubes deveria estar nas escolas ajudando a construir os grêmios.</p>
<p>O movimento desocupa foi uma coisa forçada, não teve força suficiente pra desocupar.</p>		
<p>Julio Pompeu, Aroudo Rocha e Paulo Hartung fizeram algumas reuniões só por marketing. Julio Pompeu foi na ocupação, sentou no chão, chorou, fez um teatro, mas não cumpriu nada que prometeu. A desocupação foi resultado da ação silenciosa de Paulo Hartung. Alguns diretores saíram após a ocupação. A pressão foi grande sobre eles. Almirante e Estadual foram muito visados, por ser a primeira ocupada e mais tradicional, nesta ordem.</p>	<p>Sindicatos, moradores, professores.</p>	<p>O protagonismo é do secundarista, até porque a ubes é formada por secundaristas. A contribuição da ubes são os seus secundaristas. Não conheciam a UESES e a UMES está desativada.</p>

Como alfabetizar politicamente?	Como é ser engajada no ES?	Ativistas ou engajadas?	Onde começou a trajetória militante?	Perspectivas pra crise política?
A política está desacreditada. As pessoas não querem falar sobre isso. É preciso um processo de conscientização política, porque a gente já nasce política, só precisa descobrir isso. Eu faço isso nas redes de conversa.	Temos Paulo Hartung como governador, a gente não sabe votar. Olha o que nossos eleitos fizeram votando a PEC, as reformas.		Eu já era engajada, mas a ocupação me engajou mais.	Ausência do Estado. Alguém para devolver os direitos que foram retirados.
Fizemos um trabalho sobre ser a favor ou contra o voto obrigatório. Meus avós fizeram só ensino médio e trabalharam tanto que faltava tempo pra aprender sobre política. Eles fazem a gente criar essas ocupações			Durante a ocupação.	Queremos alguém para manter nossos direitos, não para retirar. Anti-patriarcado.
Fazer conscientização política é trabalho de base. É ocupar espaços! Não é pra reclamar de ativismo de sofá! E como as pessoas se comunicam hoje? A mídia, a casa, a universidade, os vizinhos, ocupar os espaços com diálogos.	Somos um dos Estados mais conservadores do país.		Antes da ocupação eu militava no movimento social.	Descolonizar. Anti-capitalismo
			Já participava de movimento de bairro, movimento político e social. Fui do PCdoB. Estou afastada pela conjuntura nacional.	Não tem Tu, Vai Tu mesmo: LULA 2018. Anti-machismo.
			Na ocupação.	
Trabalho de base: Redes de diálogo.	Paulo Hartung atrapalha. Não sabemos votar. Nossos candidatos aprovaram a PEC.	Engajadas porque é um estado de pré-disposição ao engajamento. Não sou militante só se participar de um movimento, não precisa estar ligado a instituição.	A maioria de movimento independente.	Lula 2018; Anti-capitalismo; Anti-patriarcado; Anti-machismo;

Que revolução queremos?	Expectativas?
	Nosso objetivo principal é uma revolução, mas as pequenas retiradas de direitos nos dispersam: se a gente não tivesse que lutar pela tarifa, pelo Gabriel Braga, vão nos fragmentando.
A revolução é o conjunto de pequenas lutas: pelo Rafael Braga, pela mulher que está apanhando.	A gente luta todo dia. Não dá pra depositar as expectativas apenas num evento e se decepcionar por não alcançar resultados.
Não vamos chegar ao socialismo e comunismo e aí não vamos mais debater raça. A luta por direitos humanos é contínua.	Brasil está de ressaca. Depois de uma luta, a gente parou.
	As pessoas não tem paciência, as coisas demoram anos pra se resolver, não dá pra ter imediatismo, a militância tem que ser contínua.
	Os imediatismos da nossa época por causa do contato com tecnologia.
	Uma militância contínua esperando resultados em longo prazo, lutando em causas micro que compõem as macro.