

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JOÃO BATISTA COELHO CUNHA

**EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA:
os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de escolas em
Goiás entre 2015 e 2016.**

**GOIÂNIA
2019**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

**EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO
POLÍTICA: os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de
escolas em Goiás entre 2015 e 2016.**

João Batista Coelho Cunha

*Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.*

Orientador: Dr. Aldimar Jacinto Duarte

**GOIÂNIA
2019**

C972e Cunha, João Batista Coelho

Educação, juventudes e participação política : os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de escolas em Goiás entre 2015 e 2016 / João Batista Coelho Cunha.-- 2019.

247 f.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 222-232

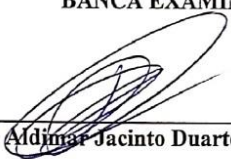
1. Estudantes - Goiás (Estado) - Atividades políticas - 2015-2016. 2. Jovens - Goiás (Estado) - Atividades políticas. 3. Movimentos estudantis - Goiás (Estado). I. Duarte, Aldimar Jacinto. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

CDU: 37.091.59(043)


**EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS
PELOS JOVENS À OCUPAÇÃO DE ESCOLAS EM GOIÁS ENTRE 2015 E 2016**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 23 de agosto de 2019.

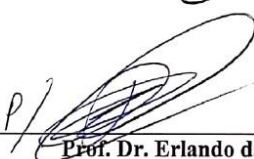
BANCA EXAMINADORA



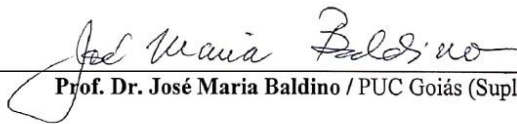
Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses / UnB



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Miriam Fábria Alves / UFG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico meu trabalho a minha esposa Cristina, que, de forma especial, apoiou-me nos momentos difíceis; aos meus pais, Jaime e Ana, que contribuíram em todos os momentos para meu processo de formação; a meus irmãos Leuber, Janaina e Karita, pelas conquistas que se tornaram compartilhadas entre nós e, em especial, aos meus enteados Luiza e Felipe, e aos sobrinhos Ana, Arthur, Heitor e Manuela, crianças e adolescentes que se projetam para as próximas gerações. Sem eles este trabalho não faria sentido.

AGRADECIMENTOS

À colega Eugênia, que faleceu antes da conclusão das pesquisas preliminares e que foi uma ótima colega, uma pessoa generosa e gentil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos para a conclusão deste trabalho;

Ao professor e orientador, Dr Aldimar Jacinto Duarte, pela generosidade e paciência em oferecer sua experiência e sabedoria, o que me propiciou um grande crescimento e enriquecimento teórico;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás, que me auxiliaram no percurso e desenvolvimento desta pesquisa;

A meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás, em especial às amigas Rosilda Campelo e Beatriz Da Matta, que dividiram momentos difíceis e alegres nessa jornada;

A meus companheiros da Associação Mobilização dos Professores de Goiás, onde aprendi muito com a militância e convivência política;

A meus colegas professores de diversas escolas públicas e privadas de Goiânia, que me favoreceram com debates profícuos e me instigaram para que eu conseguisse ir mais além;

A meus jovens alunos, que fazem parte de minhas preocupações e que são, em parte, o sentido da pesquisa que desenvolvi;

A todos os jovens que participaram de movimentos políticos juvenis, que acreditam em mudanças significativas e que experimentaram da utopia de um mundo melhor.

RESUMO

Esta investigação sociológica, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da PUC Goiás, objetiva, com base nos métodos da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (2001), examinar a participação política das juventudes no processo de ocupação de algumas escolas da rede estadual e federal de educação na região Metropolitana de Goiânia. Tem-se como objeto de pesquisa os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas aos processos de ocupação das escolas. Por meio da pesquisa quantitativa, abordou-se o perfil social do jovem, utilizando-se de instrumentos e técnicas de coleta das informações documentais. E a partir de abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas com os participantes e as análises dos dados coletados. Investigaram-se alunos egressos de escolas estaduais ocupadas, jovens entre 18 e 25 anos, que participaram ativamente das ocupações em suas respectivas escolas. Considera-se que as estruturas sociais do Estado moderno passaram por transformações que propiciaram o desenvolvimento do neoliberalismo e que a condição de crises educacionais não é apenas fruto de uma política local, mas, sim, de um plano geral de mudanças no regime de administração do Estado, que se utiliza de reformas para implementar novas formas de precarização, como é o caso das Organizações Sociais. Compreende-se que a juventude pobre, especificamente os jovens que participaram de movimentos de ocupação, constituem uma modalidade importante nos regimes de participação da juventude. A partir da sensibilização sobre as políticas de precarização da escola, os jovens definiram pautas de protestos e através das ocupações e com as mídias sociais, disputam a hegemonia política dos discursos, transformando as ocupações em um grande centro de resistência juvenil às políticas neoliberais na escola. Os jovens, a partir de suas próprias narrativas, analisam sua participação no movimento de ocupação e definem sobre como as ocupações impactaram nas formas de dar valor e significado às questões do mundo político, rompendo com as diversas formas de política tradicionais e elaborando um itinerário formativo específico nas ocupações. Concluiu-se que os jovens participantes das ocupações obtiveram um maior interesse em participação na política social, inclusive a reconhecer a si como atores sociais importantes. As ocupações secundaristas conseguiram parar uma das reformas educacionais no Estado de Goiás, a implementação da terceirização das gestões escolares pelas Organizações Sociais. A partir da vivência nas ocupações, os jovens foram capazes de reconhecer as diversas forças na disputa de poder político, desenvolveram um sistema de organização formado por vínculos sociais fortes, construíram diversas estratégias para superar os ataques do Estado sobre suas demandas. A participação política nas ocupações juvenis teve um papel relevante de tornar seus participantes mais ativos na luta social, ao desenvolver nos ocupantes em um curto espaço de tempo uma formação intelectual, política e crítica de seus membros, os tornando seres humanos mais experientes e conscientes de suas condições reais de existência na sociedade.

Palavras-chave: Ocupações; Juventudes; Participação Política.

ABSTRACT

This sociological research, linked to the education, society and Culture Research Line, of the graduate program in Education – PPGE of PUC Goiás, aims, based on the methods of reflexive sociology of Pierre Bourdieu (2001), to examine the participation Politics of youths in the process of occupation of some schools of the state and federal Education Network in the metropolitan region of Goiânia. The object of research is the meanings attributed by young secondary students to the processes of occupation of schools. Through quantitative research, the social profile of the young person was approached, using instruments and techniques to collect documentary information. And based on a qualitative approach, interviews were conducted with the participants and analyses of the collected data. Students graduated from occupied state schools, young people between 18 and 25 years of age, who actively participated in the occupations in their respective schools. It is considered that the social structures of the modern state have undergone transformations that have promoted the development of neoliberalism and that the condition of educational crises is not only the result of a local policy, but rather a general plan of changes in State administration regime, which uses reforms to implement new forms of precarization, as is the case with social organizations. It is understood that poor youth, specifically young people who participated in occupation movements, constitute an important modality in youth participation regimes. From the awareness of the policies of precarization of the school, the young people defined agendas of protests and through occupations and social media, dispute the political hegemony of the discourses, transforming the occupations into a large center of Youth resistance to neoliberal policies at school. The young people, from their own narratives, analyze their participation in the occupation movement and define how occupations impacted in the ways of giving value and meaning to the issues of the political world, breaking with the various forms of political and elaborating a specific formative itinerary in the occupations. It was concluded that the young participants of the occupations had a greater interest in participation in social policy, including recognizing themselves as important social actors. The secondary occupations were able to stop one of the educational reforms in the state of Goiás, the implementation of the outsourcing of school management by the social organizations. From the experience in occupations, the youngsters were able to recognize the various forces in the dispute of political power, developed a system of organization formed by strong social bonds, built several strategies to overcome the attacks of State about their demands. The political participation in youth occupations played a relevant role in making its participants more active in the social struggle, developing in the occupants in a short time an intellectual, political and critical formation of its members, making them beings Experienced and aware of their real conditions of existence in society.

Keywords: Occupations; Youth; Political Participation

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para análise.....	20
Quadro 2 - O que desagrada e agrada os jovens em relação ao local onde moram.....	118
Tabela 1 - Número de homicídios de jovens em relação às cidades que habitam.....	120
Tabela 2 - Taxas de homicídio de adolescentes de 16 e 17 anos. Goiás (2003-2013)	121
Tabela 3 - A mortalidade de jovens negros e brancos.....	121
Tabela 4 - Anos de estudo das vítimas de homicídio de 16 e 17 anos (2013)	122
Tabela 5 - Ocupação dos pais.....	126
Tabela 6 - Perfil dos Entrevistados	162

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFJ – Escola de Formação da Juventude
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNBEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JCA – Colégio Estadual José Carlos de Almeida
MEPR – Movimento Estudantil Popular Revoluionário
OIJ – Organização Internacional da Juventude
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCR - Partido Comunista Revolucionário
PUC-GOIÁS – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDUCE – Secretaria de Educação, Esporte e Cultura
UFG - Universidade Federal de Goiás
UJR – União da Juventude Revolucionária

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	11

CAPÍTULO 1

1. O CONCEITO DE ESTADO E SUAS FORMAS DE REORGANIZAÇÃO NA MODERNIDADE	31
1.1 Teoria do Estado em Marx.....	31
1.2 O estruturalismo de Estado em Althusser.....	35
1.3 A concepção de Estado ampliado em Gramsci.....	37
1.4 Émile Durkheim e sua concepção de Estado.....	39
1.5 A concepção weberiana de Estado.....	40
1.6 O Estado na concepção de Pierre Bourdieu.....	43
1.7 O Estado em uma concepção neoliberal.....	59
1.8 A reorganização do Estado brasileiro: a terceira via.....	63
1.9 A modernização conservadora em Goiás.....	67
1.10 Neoliberalismo e as reformas educacionais.....	72

CAPÍTULO 2

2. A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA JUVENTUDE	81
2.1 A juventude em perspectiva: uma análise histórico-social.....	81
2.1.1 O percurso histórico da categoria juventude.....	84
2.1.2 Juventudes: construções e trajetórias sociais.....	87
2.1.3 Juventudes: entre as correntes geracional e classista.....	95
2.2 Políticas públicas e o perfil socioeconômico do jovem pesquisado.....	105

CAPÍTULO 3

3. A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS POBRES	134
3.1 O jovem radical como categoria social.....	134
3.2 Participação política estudantil.....	140
3.3 Os jovens pobres do Brasil.....	146
3.4 Movimentos sociais juvenis.....	147
3.5 Prática política de assembleia nos movimentos juvenis.....	150
3.6 História recente das ocupações secundaristas no Brasil (2012- 2016)	158

CAPÍTULO 4

4. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE JOVENS ÀS OCUPAÇÕES.....	160
4.1 Perfil dos entrevistados	161
4.2 Educação, escola e reconhecimento do processo educativo.....	161
4.3 A percepção dos jovens sobre o sistema educacional.....	165
4.4 Escola e projeto cultural: entre a cultura e a moralização dos comportamentos.....	172
4.5 A participação política da juventude.....	175
4.6 A ocupação juvenil, origem e contratempos.....	179
4.7 Autogestão social e disputa de campo político nas ocupações.....	183
4.8 As formas de organização das escolas ocupadas.....	189
4.9 A busca de apoio para as ocupações.....	191
4.10 A contraposição às OS como motivação para resistência.....	195
4.11 Repressão do Estado às ocupações.....	197
4.12 Pós-ocupação: percepções e sentidos atribuídos pelos jovens.....	203
4.13 O processo formativo das ocupações.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICES.....	234

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema de estudo a participação política das juventudes. Agradecemos o financiamento da Capes pelo incentivo de Bolsa auxílio Taxa entre 2017 – 2019. Temos como objeto de pesquisa, os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas aos processos de ocupação das escolas e o caráter formativo do movimento no qual eles estavam inseridos, além das formas de participação dos jovens nos movimentos de ocupação das escolas enquanto um lócus formativo.

Os estudantes, a partir do movimento social juvenil, desafiaram o Estado, ocuparam as escolas e definiram uma pauta política que seria defendida por alunos em ocupação da unidade escolar. As ocupações apresentaram-se como instrumento de luta estudantil, principalmente a partir das ocupações de escolas que aconteceram em São Paulo no ano de 2015. Para a delimitação do nosso objeto de pesquisa, queremos compreender se houve ressignificações para esses estudantes que participaram do movimento ocupação.

Quais os sentidos atribuídos por um grupo de jovens que participaram das ocupações de escolas em Goiânia e o quê compreenderam por democracia, participação política e organização do espaço escolar. Outras perguntas, mesmo que de segunda ordem, fazem-se necessárias para que se investigue o problema proposto: para esses estudantes o que mudou em suas concepções de mundo sobre direitos do cidadão, participação política e democracia após sua participação nos movimentos de ocupação? Ou seja, o movimento de ocupação cumpriu um caráter formativo para esses jovens ou foi apenas um momento isolado em suas vidas?

Como objetivo geral, buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas aos processos de ocupação das escolas e o caráter formativo do movimento no qual eles estavam inseridos, além das formas de participação dos jovens nos movimentos de ocupação das escolas enquanto um lócus formativo. Neste sentido, supomos que, a partir da participação nas ocupações, os estudantes romperam com trajetórias sociais já determinadas, quando ensinam e aprendem de modo vivencial, quando assumem novas ferramentas de organização, enfim, uma formação não tradicional para a vida pós-ocupação.

Como objetivos específicos, buscamos compreender o desenvolvimento histórico da juventude; buscamos analisar os movimentos sociais de juventude em sua amplitude, em especial as transformações de tais movimentos em suas práticas e estratégias de reivindicações nas últimas décadas; compreender o sentido da participação política dos jovens no Brasil do tempo presente; investigar sobre a conjuntura do Brasil e do Estado de

Goiás no que concerne à reconfiguração do papel do Estado, o processo de privatização, e as políticas para a educação entre 1990 e 2015.

O tema em questão foi motivado, principalmente, devido a meu percurso acadêmico e político; minha graduação em filosofia aconteceu em um momento cultural muito rico intelectualmente e o acesso à universidade foi responsável por ampliar meus conhecimentos, mas também suficiente para me estimular para a participação nos espaços de representação políticos/estudantis.

Em todos os momentos da minha graduação, participei de movimento estudantil: primeiro, no Centro Acadêmico de Filosofia e, posteriormente, nas disputas no Diretório Central dos Estudantes (DCE), experiência que contribuiu para apoiar os jovens que se manifestavam, em alguns lugares, para manter o que tinham na escola, e em outros lugares, para melhorar as condições reais de funcionamento das escolas.

Posteriormente, como professor de escola estadual de Ensino Médio esse entusiasmo sobre as ações juvenis não cessou, buscava a partir do diálogo, incentivar a participação dos estudantes para os temas políticos como: escola, política, educação e sociedade brasileira. Mas, ao ingressar na rede pública de ensino como professor, houve mudanças significativas nas práticas de militância, que deixaram de ser militância estudantil para tornar-se uma ação classista. No período de 2010 em diante, contribuí para a criação da Mobilização dos Professores de Goiás¹, hoje constituída como uma Associação de trabalhadores em educação.

Foi muito surpreso que soube das primeiras ocupações que aconteceram no Estado de São Paulo em 2015, surpreso porque não havia conhecido anteriormente outras experiências semelhantes às ocupações de escolas por jovens estudantes secundaristas e, também, pela efetividade da luta estudantil. Houve um interesse de minha parte em me aprofundar sobre o tema das ocupações para compreender as demandas e as lutas dos jovens estudantes secundaristas.

Quando as ocupações aconteceram em Goiás em 2015, eu estava como professor do Colégio Estadual Murilo Braga e, a partir dessa experiência como professora e apoiador do movimento juvenil, foi possível perceber que existia um objeto de pesquisa que poderia ser investigado como pesquisa em educação. Isto é, que havia questões que poderiam ser melhor compreendidas a partir de uma análise mais radical dos dados.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma pesquisa sobre juventudes aproxima-se das questões socioculturais dos jovens, isto é, no que diz respeito a aspectos relacionados a

¹ Associação de professores da rede estadual de Goiás criada em 2012 para desenvolver uma luta política por direitos relacionados à educação pública.

vivências dos estudantes, a escola faz parte de uma dessas dinâmicas sociais. As relações sociais na escola, as características de ensino e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da pesquisa porque a escola faz parte da vida da maioria dos jovens. Além disso, é possível identificar que os estudantes também desenvolvem suas habilidades e autonomia no percurso da educação escolar.

Compreendo que a construção de um pensamento social sobre as juventudes também passa pelo desenvolvimento da organização dos jovens dentro dos movimentos sociais. Podemos considerar que essas formas de organizações relacionadas aos jovens secundaristas não foram comuns. Mesmo que tenham existido instituições e organizações estudantis mais antigas e com longa data de participação, o desenvolvimento de um movimento político de ocupação realizado por estudantes pobres do Ensino Médio não apresentou muitos dados históricos, o que demonstra certo ‘ineditismo’ em suas ações.

Partimos do princípio de que há elementos que justifiquem que as ocupações se trataram de uma resposta aos problemas estruturais presentes na realidade da escola pública. Isto é, esses problemas comprometeram o funcionamento das escolas como resultado de um conjunto de ações políticas governamentais baseadas nos modelos de reformas neoliberais e reestruturações administrativas que propiciaram o terreno para uma crise estrutural na educação brasileira.

Como suporte teórico-metodológico, foi adotada a perspectiva da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (2001), considerando que a metodologia do autor leva em consideração os atores sociais como reconstrutores e transformadores da estrutura social, conseguindo, a partir da articulação entre a estrutura e ação, interpretar as relações entre determinada estrutura social e o poder inter-relacional nela constituídos.

Ao escolher adotar uma metodologia bourdieusiana, o[a] pesquisador[a] se compromete com um processo relacional, cíclico e complexo, mas que é capaz de oferecer uma representação dinâmica da atividade humana e que aprofunda nossa compreensão dos inter-relacionamentos entre estruturas objetivas e experiências vividas pessoais (GRENFELL, 2018, p. 266).

Portanto, ao apontar as práticas sociais como objeto sociológico, fundamentando nas relações sociais e na análise empírica dessas práticas, o autor considera que as instituições legítimas como o Estado detêm uma doxa e são um elemento importante. Mas a *ação social* não poderia ser explicada apenas pelos dados concretos, isto é, pelas ocorrências de dados materiais, mas também pelo sentido subjetivo que as próprias práticas se assumem como *habitus* e suas formas também estruturantes no *campo* e na vida social.

Bourdieu (apud CATANI; A. M. et al, 2017, p. 222) declara que “somente a história pode nos livrar da história”. Para o sociólogo, embora seja necessário um nível de preparo para se realizarem pesquisas sociais, é ainda mais importante a familiaridade com o objeto estudado. A história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de pensamento são uma rica fonte metodológica, principalmente para se conseguir desvendar as formas de dominação incorporadas sobre os contextos sociais. Para o autor, a história que interessa é a história dos problemas socialmente constituídos, isto é, a história baseada no desenvolvimento coletivo da realidade social.

Para Bourdieu (2014), o objeto de análise não pode ser determinado apenas pela presença de justificativas linguísticas, mas, sim, a partir do ‘lugar em que se veem as lutas’; seria o conflito o que fundamentaria o lugar de capturar a realidade social. Nesse sentido, torna-se necessário compreender as evidências de análise empírica; para os profissionais em Ciências Sociais, as evidências devem “tornar consciente a lógica específica de seu objeto e a lógica específica de seu trabalho sobre o objeto [...] que não tem nada a ver com a lógica, lógica tal como a encontramos teoricamente”. (p. 134-135)

Para Bourdieu (2015) não se devem manter as bases metodológicas fixas, como se fossem sagradas, sobre o objeto a ser investigado. Assim, para o autor, devem-se utilizar os recursos metodológicos e empíricos disponíveis para que se possa jogar luz a um determinado sentido, valor, conceito que ainda não poderiam ter sido verificados de outra maneira sem a utilização dos recursos que estão disponíveis.

A metodologia de Bourdieu é, pois, a forma de realização de uma crítica permanente ao instituído (senso comum, visões de mundo, conceitos, noções, classificações cristalizadas. A busca constante pelo desvelamento dos fundamentos da dominação, da desigualdade, da exclusão, da produção e da (re) produção social, como forma de libertar-nos da ignorância e do desconhecimento dessas realidades presentes no *habitus* e nas estruturas. (PESSOA; OLIVEIRA, 2013, p. 23)

Segundo Pessoa e Oliveira (2013), os sistemas bourdieusianos são relacionais, e se devem colocar em xeque as condições para que o objeto possa ser analisado, levando-se em conta os sistemas de dominação que imperam sobre a ordem hierárquica das coisas. Isto é, o pesquisador deve desviar-se das prenoções adquiridas para poder descortinar as condições reais de existência do “objeto” a ser investigado. Nesse sentido, para os autores, o trabalho do pesquisador é deixar aparecer aquilo que antes estava escondido no interior das visões sedimentadas pela objetividade ou pela subjetividade de análise do objeto.

Para esta pesquisa, consideramos metodologicamente as abordagens de cunho quantitativo e qualitativo. A pesquisa quantitativa tornou-se importante para definir um perfil

social no qual nosso objeto de estudo está inserido. Por outro lado, a pesquisa qualitativa foi necessária para evidenciar, na prática, se as premissas levantadas se tornaram concretizadas. Nesse sentido, a pesquisa do movimento social e a pesquisa científica em educação foram também instrumentos de pesquisas aliados à pesquisa qualitativa.

A pesquisa com o título ‘Os sentidos atribuídos pelos jovens na ocupação de escolas em Goiás entre 2015 e 2016’, foi submetida ao conselho de ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e, no dia 03 de setembro de 2018, a partir do parecer: 2.870.000, foi aprovada a realização da pesquisa de campo. A partir daí, foram investigados jovens estudantes secundaristas egressos de escolas públicas estaduais e estudantes secundaristas de uma escola Federal, que tiveram ocupações estudantis no período de 2015-2016.

Ao buscarmos as motivações para o surgimento das ocupações de escolas no Estado de Goiás, consideramos que algumas motivações iniciais não foram únicas, em relação as escolas estaduais; a causa mais forte estava relacionada à tentativa do Governo do Estado de Goiás de terceirização da gestão das escolas estaduais. A Secretaria de Educação não abriu o debate público com a sociedade civil sobre as formas de privatização que tinha intenção de implantar no estado, com uma abertura de edital para Organizações Sociais por parte do governo. Houve, então, uma movimentação de jovens estudantes de escolas estaduais para a ocupação.

Em dezembro de 2015, deu-se o início das ocupações de escolas em Goiás. Já havia acontecido ocupações de escolas por estudantes secundaristas no Estado de São Paulo. As ocupações em Goiás foram similares; as pautas, no entanto, eram distintas. Enquanto, em São Paulo, o objetivo era desfazer o projeto de ‘Reorganização Escolar’ defendido pelo Governo do Estado, em Goiás, a demanda era barrar a entrada, no estado, de Organizações Sociais na administração de 200 escolas.

Em relação ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), escola federal ligada à Universidade Federal de Goiás (UFG), trata-se da única escola federal entre as oito escolas em nossa pesquisa de campo. As ocupações no CEPAE aconteceram em 2016 e estavam ligadas à crítica a dois projetos em debate no país, a Reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241/2016 - tratando do congelamento de investimento público em Educação por 20 anos.

Em todo o estado de Goiás, trinta e quatro escolas foram ocupadas, sendo que algumas dessas tiveram ocupação de mais de 100 dias, enquanto outras tiveram uma ocupação rápida, de apenas sete dias. Para fins de delimitação do espaço geográfico, consideramos que, devido ao tempo de pesquisa, aos recursos econômicos e a limites físicos, não seria viável realizar a

pesquisa de campo em todas as escolas ocupadas. Assim, decidimos por realizar a pesquisa em escolas ocupadas da região metropolitana de Goiânia. Entre as escolas ocupadas pesquisadas, consideramos quatro escolas na região central e quatro em região periférica da capital.

As escolas ocupadas foram distribuídas em duas categorias, a primeira: escolas públicas ocupadas em zonas centrais da região metropolitana de Goiânia que em algum momento foram citadas pelos participantes, e/ou que tiveram participação de estudantes secundaristas, direta ou indiretamente, tanto na ocupação quanto na pesquisa que estamos realizando. A segunda categoria será de escolas públicas estaduais ocupadas em zonas periféricas da região metropolitana de Goiânia que, em algum momento, foram citadas pelos participantes e/ou que tiveram participação de estudantes secundaristas que compõem a pesquisa que estamos realizando. Sendo assim, no primeiro grupo, encontram-se: a) Colégio Lyceu de Goiânia (C.E.P.I); b) Colégio Estadual Murilo Braga; c) Colégio Estadual José Carlos de Almeida; d) Colégio Estadual José Lobo. Em relação ao segundo grupo de escolas, ou seja, aquelas localizadas em bairros periféricos, encontram-se: a) Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, localizado no Jardim Nova Esperança, na região Noroeste de Goiânia; b), Colégio Estadual Ismael Silva, localizado no Bairro da Vitória, que se encontra na região Noroeste de Goiânia. c) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), localizado no campus Samambaia; d) Colégio Estadual Villa Lobos, localizado no Bairro Garavelo na cidade de Aparecida de Goiânia.

Como critérios de inclusão para a participação na pesquisa, buscaram quatorze alunos egressos de escolas estaduais ocupadas, jovens entre dezoito e vinte e cinco anos que participaram ativamente das ocupações em suas respectivas escolas. Em relação ao gênero, buscou-se participação de 50% do gênero masculino e 50% do gênero feminino.

Como critérios e procedimentos da abordagem do participante, os mesmos foram convidados a partir de um grupo chamado Secundaristas em Luta Goiás, que tem página na internet, grupo de Whatsapp. Seus participantes atuam em movimentos juvenis em Goiânia, desde as ocupações que aconteceram em 2015. O pesquisador foi ao encontro deles em todos os momentos da pesquisa, desde a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3) até a aplicação do questionário e a aplicação das entrevistas.

O questionário (Anexo 1) foi importante ferramenta para se fazer um levantamento de dados, porque, a partir dele, pôde-se garantir uma amostra consistente de dados, além de tornar o processamento mais rápido e com efetividade em sua demonstração. Além disso, foi

possível, a partir do questionário, definir um perfil social dos entrevistados e conseguir, de modo prático, mapear determinados perfis de participação nas ocupações. O questionário também teve a função de oferecer subsídios para a entrevista, pois, a partir dele, foi possível incluir questões que tornaram as entrevistas mais significativas.

O questionário baseou-se em diferentes temas relacionados ao ambiente juvenil, assuntos políticos, comunicação e redes sociais. As respostas foram dadas no ambiente que o participante desejava e, em todos os momentos, o pesquisador foi ao encontro dos participantes da pesquisa. Entre os principais objetivos do questionário estava o de definir um perfil sociocultural dos jovens que participaram do movimento de ocupação. Além disso, buscou-se estabelecer relações entre os dados coletados e as categorias juventude, comportamento e realidade social específica desse grupo social.

Para um desenvolvimento satisfatório da pesquisa, consideramos o uso de entrevista semiestruturada (Anexo 2) como um recurso para coleta de dados. Nesse sentido, concordamos com Manzini (1990), quando considera que a entrevista pode servir para elucidar informações não disponíveis ou acessíveis no momento, a não ser através da memória das pessoas que vivenciam o fato. Como justificativa para o uso da entrevista está nossa consideração de que ela transmite vivências que os jovens não conseguiriam transmitir de modo amplo a não ser através de suas falas.

A entrevista (Anexo 2) foi semiestruturada e realizada com os 6 jovens que participaram das ocupações em suas escolas, respectivamente. Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: 50% de participantes de gênero feminino, 50% de gênero masculino; 50% de estudantes que frequentavam escolas em zonas centrais e 50% de estudantes que frequentavam escolas em zonas periféricas; 50% de participantes brancos e 50% de participantes pardos ou negros.

A abordagem dos estudantes para a realização da entrevista foi a partir da aplicação dos questionários de pesquisa. Depois de um primeiro encontro para assinar o TCLE e responder ao questionário, foram marcados dia e horário exclusivo para a realização da entrevista. Entre as dificuldades para a realização da entrevista estava o tempo: muitas delas tiveram duração entre 35 a 60 minutos. O pesquisador foi ao encontro dos participantes, tendo sido os locais previamente escolhidos pelos entrevistados e foram levados em conta o silêncio do ambiente e a liberdade de fala do participante.

A entrevista como parte de uma metodologia de pesquisa qualitativa teve o objetivo de compreender, a partir das falas e dos relatos, os sentidos atribuídos aos jovens secundaristas

às ocupações de escolas estaduais na região metropolitana de Goiânia entre os anos 2015 e 2016. Nesse sentido, foi significativa a busca pela visão que o jovem construiu a partir de sua participação no processo de ocupação e, além disso, sua assimilação dos elementos simbólicos inseridos no contexto da ocupação. Foi necessária também a interpretação das falas dos estudantes no sentido de captar os sentidos, os sentimentos, as analogias para, posteriormente, realizar uma análise teórica sobre os relatos apresentados.

Para a realização da pesquisa de campo, principalmente para a interpretação dos dados da entrevista, foram utilizadas as concepções de Bardin (1977), principalmente sobre a técnica de análise de conteúdo. Para o processo de codificação dos dados e categorização das informações foram considerados os estudos de Flores (1994).

Para Bardin (1977), como análise de conteúdo, consideram-se os efeitos simbólicos e de sentido que a linguagem consegue oferecer a partir de diversos recursos, como a retórica, o sentido, a semântica, o discurso, dentre outros. A análise de conteúdo, nesse caso, define-se como instrumento classificador e segue um sentido lógico; mesmo que a linguagem humana se expresse por uma série de complexidades, focamos no sentido do discurso.

Em nossa interpretação dos dados da entrevista, consideramos as falas como objetos polissêmicos, com uma variedade diversa de sentidos e que poderiam apenas ser analisadas por meio da capacidade de categorização em determinado plano narrativo. Nesse sentido, nossa interpretação define o campo simbólico dos jovens secundaristas também como fonte. Foram consideradas frases mais distantes do formalismo e levamos em conta a constituição de frases livres ou mais criativas a partir do itinerário linguístico dos jovens.

O uso de instrumentos e técnicas de coleta das informações documentais foi necessário para a realização da pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, tipo de pesquisa que teve como objetivo destacar as obras produzidas a partir do mesmo tema, com o sentido de melhor compreender os trabalhos já desenvolvidos por outros pesquisadores e conhecer a literatura já construída e solidificada sobre o tema.

O primeiro levantamento realizado foi do tipo estado do conhecimento, a partir do tema das ocupações juvenis que aconteceram no Brasil entre os anos de 2015 a 2016. O objetivo deste levantamento foi o de coletar dados de pesquisa já realizadas e concluídas em programas de pós-graduação e que pudessem contribuir para nossa pesquisa. Foram analisados trabalhos na forma de dissertação e tese defendidos entre os anos de 2017 e 2018 no Brasil. Foram realizadas pesquisas em banco de dados de Teses e Dissertações do endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com as

seguintes palavras chaves: ocupações de escolas; ocupações juvenis; movimento de ocupação; ocupações secundaristas.

A partir dessa busca chegamos aos seguintes resultados: 1 dissertação defendida em 2017 e 7 (sete) dissertações defendidas no ano de 2018; uma tese defendida em 2018 e uma tese defendida em 2017. A maioria dos trabalhos ligados às ocupações secundaristas foram defendidos em programas de pós-graduação na região Sudeste do país, mas temos um trabalho do Centro-Oeste e um trabalho do Sul do país.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para análise.

	Título	Autor	Tese ou Dissertação	Instituição	Ano
1	OCUPAR E RESISTIR: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil.	CAROLINA SIMOES PACHECO	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2018
2	JUVENTUDES SECUNDARISTAS, EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS	SOFIA RODRIGUES FERREIRA	DISSERTAÇÃO	PUC - RIO GRANDE DO SUL	2017
3	O GOVERNO DAS JUVENTUDES, O IMPERCEPTÍVEL E ESTRANHO AOS CONTROLES: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro	MARIA CLARA ALVES DE BARCELLOS FERNANDES	TESE	UFF	2017
4	EM BUSCA DA ESCOLA DESEJADA: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ)	WAGNER DE QUEIROZ CÔRBO	DISSERTAÇÃO	UFRJ	2018
5	“OCUPA E RESISTE”: discursos da Folha de São Paulo sobre as ocupações das escolas nos anos de 2015 e 2016	THAISA ELIS DE SOUZA	DISSERTAÇÃO	UFMT	2018
6	VOZES NA OCUPAÇÃO: sociabilidades, envolvimento e sentidos de (in)justiça nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro	UBIRAJARA SANTIAGO DE CARVALHO PINTO	TESE	UENF	2018
7	MAS QUEM DISSE QUE PRECISAVA SER ASSIM? fragmentos de discursos de estudantes de uma escola pública de Petrópolis sobre as ocupações.	MARIA PAULA EPPINGHAUS DE FIGUEIREDO	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS – UCP	2018
8	OCUPAR E RESISTIR: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista	JOAO CARLOS CASSIANO RIBEIRO	DISSERTAÇÃO	PUC-SP	2018
9	A DIALÉTICA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EMERGÊNCIA DA	SCARLETT GIOVANA BORGES	DISSERTAÇÃO	UNISINOS	2018

	Título	Autor	Tese ou Dissertação	Instituição	Ano
	PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR				
10	O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS E AS NOVAS FORMAS DE FRUIÇÃO DA JUVENTUDE ESCOLARIZADA NAS CLASSES POPULARES DO BRASIL	MARIANA JUNQUEIRA CAMASMIE	DISSERTAÇÃO	PUC - RIO	2018

Fonte: Banco de dados de teses e dissertações da CAPES².

A partir destes trabalhos, podemos destacar as seguintes questões:

1. OCUPAR E RESISTIR: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil, escrito por Carolina Simões Pacheco, destaca um tema de estudo relacionado com o protagonismo político juvenil; destacando a pesquisa as ocupações que acontecem em 2016 no Colégio Estadual Pedro Macedo, em Curitiba, a esta utiliza como metodologia a observação participante, teve a pesquisadora tido contato com a ocupação que ela mesma pesquisou no momento da ocupação. Para Pacheco (2018), o processo de observação das experiências estudantis no movimento de ocupação coloca a juventude em um plano de destaque no cenário político no Brasil.

De acordo com a autora, o sistema escolar brasileiro reproduz atualmente formas de desigualdade e posições hierárquicas que afetam as trajetórias dos estudantes. A falta de liberdade e de escuta por parte das escolas inviabiliza as demandas dos estudantes, impondo uma dominação sobre os secundaristas, impossibilitando que haja protagonismo por parte dos estudantes. A análise de Pacheco (2018) compreende esse ciclo de movimentações juvenis na América Latina e inclui diversos movimentos, como o movimento de Junho de 2013, o impeachment de Dilma Rousseff (PT) e a Reforma do Ensino Médio (2016). Como conclusão, a pesquisadora concorda que a participação no movimento de ocupação de escola desenvolveu características importantes, como o amadurecimento, mas também garantiu o reconhecimento dos secundaristas como atores políticos.

2 - JUVENTUDES SECUNDARISTAS, EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS, trabalho defendido por Sofia Rodrigues Ferreira, explora as ocupações realizadas na cidade de Porto Alegre, argumentando que, entre os principais desafios, estava o de relacionar a existência da ocupação com efeitos que poderiam ser sentidos na realidade das escolas ocupadas. A pesquisa parte das organizações estudantis e movimentos culturais para compreender as ações políticas

² Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em 20 de julho de 2019.

desenvolvidas pelos jovens em ocupações de escolas gaúchas. Foram pesquisadas três escolas da região metropolitana. Para se compreender o fenômeno das ocupações, foram analisadas reportagens sobre as ações secundaristas, sendo a compreensão da juventude parte das noções de culturas juvenis e parte de uma concepção de sujeitos em espaços de sociabilização que, com as ocupações, alteraram as condições de vida social dentro da escola, mudando bastante sua identidade e sua visão sobre o processo escolar.

3 - O GOVERNO DAS JUVENTUDES, O IMPERCEPTÍVEL E ESTRANHO AOS CONTROLES: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro, Tese de doutorado de Maria Clara Alves de Barcellos Fernandes. Seu trabalho contou com uma abordagem das condições que tornaram propício o surgimento das ocupações secundaristas das escolas do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, a pesquisa busca, inclusive, responder à dúvida sobre os resultados das ocupações escolares. Para chegar a esses resultados, a autora parte da análise histórica das ocupações escolares no Brasil afora e relaciona o levante estudantil como uma manifestação de jovens que percorre caminhos a partir de junho de 2013 no Brasil.

4 - EM BUSCA DA ESCOLA DESEJADA: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro-RJ é dissertação de mestrado defendida por Wagner de Queiroz Côrbo. Argumenta que, entre seus principais objetivos, estava o de mapear as reivindicações formuladas pelos estudantes secundaristas presentes nas ocupações de escola. Buscou compreender a natureza das ocupações e as transformações ocorridas em duas escolas pesquisadas. Nesse sentido, a análise das ocupações, parte das estratégias que os secundaristas utilizaram, como o uso das redes sociais para transmitir suas demandas para a sociedade.

Para a compreensão do movimento de ocupação levam-se em consideração os problemas da escola, como a baixa qualidade de ensino e a falta de infraestrutura adequada, mas as maiores transformações foram no comportamento dos secundaristas na ocupação, pois passaram a conduzir um processo político e a assumir responsabilidades que antes não assumiam nem poderiam imaginar que delas poderiam participar.

5 - “OCUPA E RESISTE”: discursos da Folha de São Paulo sobre as ocupações das escolas nos anos de 2015 e 2016. Dissertação de mestrado. Thaisa Elis de Souza analisou a visão muito importante que as mídias apresentavam sobre a juventude que ocupava a escola. Para isso foram analisados os discursos presentes no Jornal Folha de São Paulo entre o período de 2015 a 2016. A pesquisadora considera que uma visão crítica sobre os materiais divulgados pelo jornal tornou possível a compreensão da participação dos jovens na articulação política das ocupações de escolas no Estado de São Paulo.

Com os estudos referentes à representação midiática dos jovens secundaristas, foi possível perceber com enorme frequência uma propagação e representação negativa dos jovens secundaristas, inclusive com definições deles como violentos, perigosos e baderneiros. Embora essa representação não seja a mais correta quando os estudantes ou participantes falam das suas ações na ocupação, essa visão tentava a todo momento sobrepor a posição de protagonismo juvenil presente na luta estudantil.

6 –VOZES NA OCUPAÇÃO: sociabilidades, envolvimento e sentidos de (in)justiça nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Ubirajara Santiago de Carvalho Pinto desloca o tema das ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro para uma abordagem plural de perspectivas. Nesse sentido, o autor destaca que a escola constituiu as arenas público/proximas e as ocupações estudantis reorganizaram os espaços públicos, ampliação do espaço crítico da escola e a vivência coletiva em um ambiente escolar. Todos os conflitos internos e externos colocaram a escola como uma arena público/proximal, que necessita de presença e ‘cohabitação’ dos secundaristas, com a vivência em espaços comuns; o sistema de gestão de pessoas e de reconhecimento torna essa atividade de ocupação uma estrutura complexa de uma organização política plural.

7 - MAS QUEM DISSE QUE PRECISAVA SER ASSIM? fragmentos de discursos de estudantes de uma escola pública de Petrópolis sobre as ocupações. Dissertação de mestrado. Segundo Maria Paula Eppinghaus de Figueiredo, a questão principal se relaciona com as narrativas produzidas pelos estudantes secundaristas do Colégio Público de Petrópolis no Estado do Rio de Janeiro. Para a autora, entender as falas dos secundaristas sobre diversos temas relacionados à educação e à realidade social implica compreender os sentidos que os jovens secundaristas assumem no processo político da ocupação. Além disso, essas falas colocam em pauta as contradições que o movimento e a própria juventude experimentam no contexto da escola.

8 - OCUPAR E RESISTIR: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista. Dissertação de mestrado. João Carlos Cassiano Ribeiro. O trabalho demonstra as formas de compreensão das ocupações que aconteceram em uma escola de São Paulo depois das medidas relacionadas à *Reorganização Escolar* proposta pelo governo do Estado de São Paulo. Para o autor, é necessário compreender quais foram os sentidos que levaram os estudantes a realizar ocupações em suas escolas e quais seriam os significados descobertos com a realização da ocupação.

9 - A DIALÉTICA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EMERGÊNCIA DA PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR. Nessa dissertação apresentada por Scarlett Giovana Borges, a autora para quem o movimento de ocupação representou formas de luta política e resistência às políticas de educação implementadas no país. Além disso, as péssimas condições estruturais das escolas aliadas a um desmotivador sistema de ensino contribuíram para a mobilização da ocupação como uma tática de luta. Para a autora, as ocupações representavam um momento da sociedade brasileira em que os jovens, em experiência escolar e manifestações políticas contemporâneas, influenciaram no comportamento e atuação dos estudantes em suas escolas. Essas modificações impõem uma contradição aos métodos e experiência tradicionais de educação e contribuem para compreender a consciência social, que pode ter-se alterado com as ocupações secundaristas.

10 - O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS E AS NOVAS FORMAS DE FRUIÇÃO DA JUVENTUDE ESCOLARIZADA NAS CLASSES POPULARES DO BRASIL. Dissertação de mestrado. Segundo Mariana Junqueira Camasmie, as ocupações de escolas que aconteceram entre 2015 e 2016 representa um tipo de mobilização que se distingue de manifestações anteriores, pois essas ocupações secundaristas foram organizadas por jovens de classes populares e demonstraram que, embora a pauta de reivindicações fosse a escola pública, principalmente a partir da necessidade da escola para a vida, as ocupações demonstraram uma desigualdade presente entre estudantes jovens, entre escolas públicas e privadas.

Dos trabalhos observados acima, consideramos que cinco apresentaram maiores semelhanças com nosso objeto de pesquisa, e contribuíram como resultado de pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, que destacamos ao trabalho abaixo.

No trabalho 1, referente à abordagem de Pacheco (2018), o tema das ocupações passou a ser transversal, com a perspectiva sobre o protagonismo político juvenil, isto é, ocupações como um plano para observar os impactos da participação política dos jovens secundaristas da cidade de Curitiba, a partir de jovens portadores de direitos que se inserem como atores políticos no cenário nacional a partir da iniciativa de uma ocupação. Para a autora, o sistema educacional é baseado em uma estrutura assimétrica e hierárquica que impossibilita as condições de desenvolvimento de boas trajetórias sociais.

A pesquisa de Pacheco (2018) demonstra semelhanças em relação a nosso objeto de pesquisa, pois busca retratar os significados que essa ação política teve na vida dos estudantes secundaristas, embora defenda que as ocupações representaram um ciclo, uma jornada de

ações juvenis desde o período de junho de 2013. Segundo ela, os atos políticos no cenário brasileiro antes das ocupações demonstram que a ocupação que ela estuda em Curitiba é resultado de uma mobilização nacional. Em relação aos estudantes, ela analisa que estes foram capazes de desenvolver um sistema de regras que funcionou dentro da ocupação e possibilitou a transformação dos espaços em um ambiente mais humano e acolhedor. As entrevistas realizadas apontam para um avanço em relação a maturidade dos estudantes que participaram do ambiente das ocupações, pois ampliaram as experiências adquiridas.

Consideramos que o trabalho 5, de Souza (2018), difere do objeto de pesquisa defendido por nós, por tratar-se de uma metodologia de acompanhar as narrativas a partir dos jornais, do que se passou no período das ocupações. No entanto, ele também contém semelhanças, entre elas o fato de o trabalho lidar com a questão da participação política de jovens nas ocupações. Além disso, foram utilizados elementos da sociologia da juventude para explicar sobre as relações entre escola e o protagonismo juvenil. Para nós, o trabalho de Souza (2018) corrobora a ideia de que os estudantes secundaristas conseguiram emplacar suas narrativas, e deslegitimar o Estado, oferecendo um itinerário midiático para conseguir sobrepor-se aos discursos contrários à imagem da ocupação.

O trabalho 8, de Ribeiro (2018), com abordagem no método de análise de significação apresenta muitas semelhanças entre seu objeto de pesquisa e o nosso, pois para o autor, o objetivo principal foi apreender os sentidos e significados atribuídos às ocupações. Nessa perspectiva, foram identificadas as diversas formas de desigualdade que prejudicavam os vínculos e as suas permanências na escola, além da falta de espaço de participação real no ambiente onde os jovens estudavam. Como resultado, considerou-se que a participação dos estudantes na ocupação ampliou as condições para se obter o aprendizado e ressignificou o contexto da escola para estes estudantes.

No trabalho 9, Borges (2018) apresenta uma pesquisa sobre as ocupações a partir do movimento estudantil e não a partir dos estudantes como sujeitos da pesquisa. Para a autora, as reformas baseadas em medidas macroeconômicas impõem às escolas uma política de precarização dos sistemas escolares. O movimento de ocupação tornou-se uma tática de luta capaz de desenvolver enfrentamentos e ampliar os espaços de participação política dos jovens, espaços esses que se demonstram cada vez mais reduzidos na contemporaneidade. A metodologia de pesquisa da autora diverge das que utilizamos, mas com relação ao objeto, consideramos que os seus resultados são importantes e corroboram algumas dissertações anteriormente apresentadas, segundo as quais a partir da ocupação, os estudantes puderam

com suas experiências políticas, modificar os sentidos de sua escolarização, ressignificando as relações entre o cotidiano escolar e as vivências das ocupações, o que proporcionou, segundo a autora, maior consciência social por parte dos estudantes secundaristas.

No trabalho 10, na dissertação de Camasmie (2018) existem semelhanças em relação a nosso objeto de pesquisa, porque a autora, disserta sobre as ocupações de escolas como um movimento de jovens de classes populares que haviam se mobilizado em outro momento no Brasil. Nesse sentido, a autora apresenta as contradições entre os jovens de escola pública e as suas relações percebidas e mediadas pela escola, as relações de desigualdade presentes no seu cotidiano. Ao compreender objetivos escolares dos estudantes, compreende-se um novo tipo de ação coletiva baseada na juventude como sujeito de direitos. Para o autor, as ocupações representam uma alteração no quadro social, pois expõem um tipo de ação coletiva de jovens detentores de direitos que buscam uma trajetória social diferente para suas vidas. Os problemas relacionados à escola demonstram que embora o estudante precise desta, não a reconhece como instituição democrática.

Diante da pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre as ocupações estudantis entre os anos de 2015 e 2016 no Brasil, podemos notar que as ocupações geraram um impacto na vida dos estudantes, assim como propiciaram formação diferente daquela a que estavam habituados na escola. Além disso, podemos identificar, em muitos momentos, um tipo de participação política que antes não existia, uma movimentação que as escolas não ofereciam e uma atuação mais crítica dos jovens participantes.

Nas dissertações e teses apresentadas, foi possível notar que os jovens têm uma preocupação com a escola, com os problemas sociais e com seu futuro como pessoa. Pode ser observado o peso que a educação formal possui na vida dos jovens em situação de desigualdade, pois os eles compreendem que as más condições das escolas incorrem em comprometimento das suas trajetórias de vida. As pesquisas apontam que os estudantes aprenderam muito com as ocupações, pois as experiências adquiridas através delas foram significativas e intensas. A partir do Capítulo 1, elaboramos uma concepção sobre o Estado moderno, cujo objetivo foi o de compreender as transformações da sociedade e, a partir dessas visões teóricas clássicas, subsidiar nossa concepção sobre o neoliberalismo e, logo, compreender as políticas neoliberais implementadas nas reformas gerenciais no Brasil, entre elas, o surgimento das Organizações Sociais como gestão administrativa de implementação de políticas de precarização social.

Os diálogos entre as diversas fontes clássicas foram importantes para construir as

bases teóricas fundamentais para a concepção de Estado em Bourdieu (2014). O autor concorda com Max Weber (2000), que o Estado detém o monopólio da violência, que o Estado moderno monopoliza os meios de violência física ao longo de um território, mas inclui que uma das maneiras mais importantes de manter o domínio não seria violência física, mas a capacidade de relacionar-se dentro do campo político.

A legitimidade na construção do Estado precede o uso da coerção, ou seja, seria necessário mais do que violência para se conseguir o domínio político, sendo a construção dos discursos políticos uma das maneiras de se convencer, fazer alianças e manter o poder sobre o Estado. Embora a coerção seja utilizada para manter-se no poder, não seria a violência física que garante a existência do Estado, pois existem diversas formas de violência simbólica que mesmo não sendo visíveis, interferem nas relações de poder.

Quem exerce a violência simbólica seriam os dominadores que sobressaem no ‘campo’ político utilizando diversos tipos de capitais. Os capitais (social, simbólico, cultural, econômico, político) funcionam como instrumento de legitimação. O Estado funciona como produtor de princípios de classificação para o desenvolvimento de um valor comum dentro de um mesmo campo. Para obter seu domínio, o poder de voz e de fazer ouvir em nome do Estado seria necessário que o dominante fosse capaz de estabelecer as regras do jogo.

Para Bourdieu (2014), a partir da Revolução Francesa, há uma mudança radical nas regras do jogo, onde a classe burguesa altera as relações de reprodução social, que passa de transferência de poder por parentesco para transferência de poder por nível de capital cultural, sendo a educação instrumento de distinção e distribuição de poder na sociedade. Nesse sentido, as forças de dominação, mais do que apenas usar a coerção, utilizam a coesão social baseada na cultura para dominar o Estado e as ideias este defende.

No segundo momento, tratamos das formulações políticas e econômicas do liberalismo enquanto categoria socio-histórica e dos desdobramentos conceituais que deram origem ao neoliberalismo de Estado. Consideramos também, o desenvolvimento das políticas para a educação dentro dos moldes do neoliberalismo de Estado e o ensino por resultados. Neste sentido, utilizamos principalmente os seguintes autores, Anderson (1995), Giddens (2001a), Haber (2002), Harvey (2008), Hayek (1987), Lenoir (2014; 2016) Bresser-Pereira (2001; 2009).

Ao apresentar o neoliberalismo como ideologia no conceito de Haber (2002), percebemos que existe uma ação intencionada de mudar a cultura social, implantando um valor de responsabilização da vida econômica de modo individual, isto é, a mercantilização do

empreendimento da vida. Isto é, a ideia de que todos poderiam, a partir de um cálculo financeiro, ser os responsáveis pelo próprio sucesso financeiro, mesmo que você não tenha as condições objetivas para conseguí-lo.

Por fim, elaboramos neste capítulo os impactos e transformações que passaram as políticas públicas a partir do conceito de terceira via e do modelo de educação de resultados, dois projetos de implementação social que geram um modelo de seleção social, impondo aos membros mais precários da sociedade a disputa de espaço e reconhecimento para obter na competição social direitos que antes estavam garantidos, mas que agora não se garantem mais.

No Capítulo 2, o estudo sobre a sociologia da juventude tem duas tarefas muito difíceis. A primeira é não deixar-se pautar por premissas equivocadas sobre a juventude, muitas vezes frequentes na literatura legal ou biopsicológica. A outra está na busca de interpretação das diferentes vertentes, muitas vezes antagônicas, que oferecem caminhos distintos em torno da abordagem sobre juventude.

Nessa perspectiva histórica, perpassa-nos o interesse de delimitar o tema a partir dos elementos teóricos já construídos e revisitar as possibilidades de definir o jovem no objeto de nossa pesquisa. Assim, a partir das concepções sobre a sociologia da juventude, definimos um território que parece coerente para compreendermos os jovens de escola pública que estavam presentes nas ocupações entre 2015/2016.

Consideramos que os jovens pesquisados estão inseridos em um contexto social que os impede de exercer as condições adequadas de participação e de desenvolver as potencialidades, estando os principais problemas relacionados à escola e ao trabalho, problemas estes que se encontram entre os problemas de geração, principalmente o afastamento das condições plenas da vida adulta. Nesse sentido, buscam as condições políticas para que se tornem um jovens portadores de direitos em uma sociedade excludente.

Além de estabelecer uma análise histórico-social da juventude, elaboramos também o histórico das políticas públicas para a juventude no Brasil, principalmente nas vias de reconhecimento da juventude como categoria social independente da infância e da adolescência, que, em muitos momentos, tiveram tratamentos jurídicos similares, mas que apresentam enorme variedade de diferenças.

A juventude é retratada e, muitas vezes, determinada por um recorte temporal e considerada como um período de passagem, um período de transição, sem que se dê importância a esse momento por si mesmo. Mas, diferentemente desse ponto de vista, consideramos que a juventude faz parte de um processo e é também fruto de concepções do

meio social concreto, ou seja, das diversas ações coletivas de compartilhamento, sejam elas nas trocas simbólicas, sejam nas trocas reais que eles estabelecem.

Apresentamos os dados relacionados à pesquisa quantitativa sobre os jovens pesquisados. Foram dados coletados com o uso de questionário com o interesse de determinar um perfil social e de analisar as condições materiais, culturais e sociais dos participantes. Assim, tratamos de analisar as condições reais de participação política dos jovens em ocupações de escolas em Goiás, desenvolvendo uma caracterização dos jovens enquanto categoria de direitos.

As perspectivas relacionadas às políticas públicas para a juventude no Brasil nos amparam na condição de estabelecimento do jovem como portador de direitos e que, como categoria, estabelece-se em sociedade de maneira legítima para interferir nas decisões políticas em sociedade. Para Bourdieu (1983), não existe apenas uma juventude, mas juventudes, apresentando as diversas juventudes uma série de limitadores de acordo com as condições de origem e de determinados capitais herdados. Nesse sentido, buscamos compreender o jovem que se assemelha ao objeto analisado e suas implicações na realidade social.

No Capítulo 3, nosso objetivo foi de construir um contexto de participação política de jovens no Brasil. Inicialmente, utilizamos a abordagem de Ianni (1963), que disserta sobre o jovem radical e os sentidos da ação política para a juventude em momentos transitórios da vida. Consideramos que este estudo detém potencialidades para descrever socialmente os jovens, mas, em diversos pontos, as abordagens do autor divergem dos jovens pesquisados por nós, tendo em vista que, na perspectiva dos jovens pobres das ocupações de escolas, as resistências faziam sentido como uma ação política específica, de uma pauta de precarização social da escola.

Concebemos também que a abordagem das pesquisas de Foracchi (1972), sobre a participação política da juventude diverge em parte das nossas pesquisas sobre jovens da periferia metropolitana de Goiânia em movimentos de ocupações de escolas públicas. Consideramos que Foracchi (1972) estabeleceu no seu tempo, uma categoria social de participação política de jovens tendo em vista, na concepção da autora, jovens privilegiados inseridos nas universidades e participantes do movimento estudantil. Consideramos que existem similaridades quanto a alguns comportamentos considerados alienados e/ou radicais, mas divergimos da autora em relação aos jovens que são objeto de nossa pesquisa, tendo em vista que são jovens secundaristas pobres, periféricos e estudantes de escolas públicas.

Para contextualizarmos a ação de jovens pertencentes à periferia e participantes de um movimento político reconhecido, buscamos a história de jovens pobres. Isto é, a história da representação social da juventude pobre no Brasil e como se constituem as relações de reprodução social e a manutenção das desigualdades que induzem os jovens a se submeterem aos destinos que não foram traçados por eles, mas a eles determinados.

No último ponto do Capítulo 3, vamos tratar dos movimentos sociais e da participação da juventude. A partir de Gohn (2013), vamos compreender os movimentos sociais juvenis e os sentidos e práticas dos ‘novos movimentos sociais’, tal como defendido pela autora, quais as semelhanças e diferenças que apresentam no caso específico do objeto estudo. O foco de nossa análise se refere às condições dos jovens de camadas populares e sua condição enquanto sujeito de participação política. Buscamos na literatura de Butler (2018) o movimento social juvenil do tempo presente e como se alinham as práticas do que a autora chamou de corpos em assembleia.

A partir da tese da autora sobre como as organizações sociais juvenis conseguiram, através de suas práticas, estratégias e ações, assemelhar-se à realidade que estamos pesquisando, buscamos delimitar esse campo a partir da luta política dos jovens e dos elementos na ocupação que podem ser teoricamente comparados a outros movimentos sociais de massa que temos como referência.

No Capítulo 4, apresentamos os resultados da pesquisa qualitativa, realizamos entrevistas com jovens que participaram ativamente das ocupações e que contribuíram com seus pontos de vistas sobre o processo pelos quais vivenciaram. Assim, nosso foco em relação às entrevistas se pautou principalmente a partir das falas dos jovens. Tentamos ao máximo à compreender pelas narrativas dos jovens quais seriam os significados que foram atribuídos à participação política nas ocupações de escolas.

Consideramos que existem três momentos importantes nas entrevistas que serão apresentadas. Inicialmente, as concepções que os estudantes tinham antes das ocupações, principalmente, sobre a educação, sobre a escola e sobre o sistema educacional, sobre as críticas que evidenciaram pelas vivências no regime escolar. No segundo momento, suas concepções sobre o momento em que começam as mobilizações para a ocupação, sobre os vínculos, sobre as relações emocionais, sobre os medos e esperanças que tinham no processo político que integravam.

Num terceiro momento, por nós considerado como pós ocupação, sobre como as questões da ocupação foram assentadas em suas memórias, sobre as perspectivas sob as quais

compreendem hoje o processo a que integraram e quais os sentidos que tiveram a partir da participação política e a legitimação do processo do qual participaram. Além disso, consideramos o processo de formação que procuramos evidenciar com as falas dos jovens, no sentido de uma educação ressignificada, dentro de espaços educacionais não tradicionalmente constituído.

Por último, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, sobre quais as conclusões que podemos tirar a partir dos dados apresentados, sobre as entrevistas realizadas e sobre os sentidos que para os jovens podem ter-se tornado explícitos ou implícitos na participação em um movimento político de juventude.

CAPÍTULO 1 - O CONCEITO DE ESTADO E SUAS FORMAS DE REORGANIZAÇÃO NA MODERNIDADE

Este capítulo se divide em três momentos; no primeiro, desenvolvemos uma análise sobre a concepção de Estado, buscamos o entendimento de fontes clássicas da sociologia e economia política, como Marx e Engels (1992); Althusser (2001); Gramsci (1991); Bourdieu (2014). Procuramos compreender nesses clássicos os subsídios necessários para relacionar a virada conceitual do Estado moderno com os fundamentos do neoliberalismo presente.

Para Bourdieu (2014), existe algo mais abrangente nas interações sociais que antes era completamente descartado pela sociologia clássica: o impacto que a cultura e os elementos simbólicos têm sobre as relações de poder estabelecidas. A análise da concepção de Estado demonstra uma mistificação das constantes concepções de Estado a partir de explicações sobre poder econômico (imposto) e força (coação).

No segundo momento, consideramos uma abordagem histórica do conceito de Estado moderno, tendo em vista as mudanças que ocorreram na estrutura administrativa do Estado brasileiro que tornaram possíveis os fundamentos do neoliberalismo. No terceiro momento, consideramos os conceitos relacionados às reformas neoliberais do Estado e da educação e a implementação de políticas neoliberais de gestão pública a partir das Organizações Sociais, que impuseram fortes consequências sociais sobre o direito de jovens pobres ao Ensino Médio.

1.1 Teoria do Estado em Marx

Podemos dividir o conceito de Estado em Karl Marx (1818-1883) em duas perspectivas diferentes: a primeira, sobre as origens do Estado como organização social; a segunda questão, sobre a função que o Estado exerce em relação ao sistema capitalista. Partimos do debate sobre a origem do Estado. Marx e Engels (1992; 1997) apontam suas divergências em relação aos princípios do *estado de natureza* defendido pelos autores chamados de contratualistas: Thomas Hobbes (1588-1679), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e John Locke (1632-1704).

Os chamados ‘contratualistas’, embora tivessem divergências teóricas entre eles, consideravam, de modo geral, que a transição do estado selvagem, ‘o estado de natureza’, para o Estado social, seria baseado na ideia de que os sujeitos se submetem ao Estado para

superar a condição de anomia, guerra e violência. Esses motivos impulsionavam os sujeitos para a necessidade de criação de normas e leis que proporcionassem uma vida em sociedade mais harmônica. Na visão dos ‘contratualistas’, a escolha racional deve ser compreendida como uma análise sobre o que seria melhor para defender as suas vidas. Isto é, seguir um ‘soberano’ proporcionaria uma coesão social que seria firmada a partir de um ‘contrato social’, um acordo coletivo que os sujeitos firmavam entre si.

Embora os ‘contratualistas’ tivessem um lugar de destaque nas explicações sobre o surgimento do Estado, Marx e Engels (1992) demonstraram novas possibilidades para a gênese do Estado. Para os pensadores, essa visão ‘contratualista’ não era baseada em evidências concretas, mas fruto de uma explicação idealista, que privilegiava os interesses da classe dominante. A história da sociedade era baseada na luta entre dominadores e dominados, na luta entre classes sociais antagônicas. Ao longo do tempo, diferentes classes sociais exerceram poder sobre as demais classes; os sistemas econômicos poderiam ser superados, mas os antagonismos de classe não.

O objeto de pesquisa de Karl Marx (2013) na obra ‘O Capital’ foi o sistema capitalista. Em muitos momentos, essa análise tinha as contribuições de Engels (1992, 1993). Diferentemente do idealismo presente na época, Marx e Engels tentavam explicar a sociedade considerando que as condições econômicas são determinadas socialmente e definem as condições de vida objetiva dos sujeitos em sociedade. A conciliação entre os interesses de classes distintas seria impossível e a única tendência seria uma luta entre forças antagônicas pelo poder econômico e, automaticamente, pelo poder político do Estado.

Segundo Marx e Engels (1996, p. 67), o sistema capitalista tornou explícitas as divisões sociais em classes. Com seu avanço, “a sociedade foi se dividindo cada vez mais em dois grandes campos inimigos [...] burguesia e proletariado”, existindo, também o pequeno burguês, os pequenos proprietários e os ‘lumpemproletariados’. Mas para Marx e Engels (1996), as duas esferas de lutas sociais estavam dispostas em uma luta histórica entre os trabalhadores fabris, proletários, e os proprietários dos meios de produção, os burgueses. A busca pelo controle do Estado se estabelece para perpetuar-se a manutenção das leis e da reprodução da lógica de produção capitalista no seio da sociedade. Segundo Emir Sader (2014), a compreensão de Marx sobre as reais transformações da sociedade o leva a pensar que o Estado não seria a representação dos diversos interesses entre as classes, mas o detentor de condições de poder para favorecer os interesses de uma classe que conseguiu o poder político do Estado,

A política e o Estado veem redefinirem-se seus lugares na estrutura social [...] ele marca a passagem da determinação da vida social pela contradição entre os interesses burgueses contra os feudais para sua determinação pelas contradições de classes inerentes ao capitalismo, que opõem burgueses e proletários. (SADER, 2014, p. 28)

No movimento da classe burguesa a partir da Revolução Francesa (1789-1799), seria possível perceber a mudança de posição política ocupada pela burguesia. Primeiramente, busca assumir o controle político do Estado e, posteriormente, busca a consolidação da estrutura social do capitalismo industrial. Não bastava apenas que o sistema capitalista vigorasse; seria necessário que se criasse uma adesão à ideia de ‘autoreprodução’ do sistema capitalista na malha social a partir do Estado. O sistema político da democracia representativa inculca nos sujeitos a ideia de que na democracia burguesa, na qual os interesses dos diversos grupos e classes seriam respeitados. Na concepção de Marx e Engels (1993) o poder político na república, isto é, o poder representativo, dissemina a ideia de que representa o povo, a sociedade civil, quando na verdade, esses assumem a condição subordinada aos interesses da classe burguesa.

Nesses termos, o Estado assume a condição de defensor das condições objetivas para a consolidação e reprodução do sistema capitalista. Usando o exemplo do Estado bonapartista, Marx e Engels (1997) desenvolveu sua tese: de que o Estado nada mais seria que o sindicato da classe dominante, pois o mesmo seria utilizado para se perpetuarem as condições de produção e reprodução do sistema capitalista na sua essência.

Para compreender a filosofia política de Marx e Engels, Sader (2014, p. 29-33) argumenta:

As condições de existência da política são assim determinadas no cruzamento das condições de instalação de um modo de produção e pelas formas de reprodução que essas condições possibilitaram [...] a burguesia não tem rei; a verdadeira forma de seu domínio é a república, isto é, um tipo de governo anônimo em termos da posse do Estado, que não precisa, obrigatoriamente, estar nas mãos da classe hegemônica. O Estado precisa corresponder às necessidades de reprodução das relações de produção.

A aparência de um sistema democrático sustenta a condição de dominação, que se constrói com a ideia de um governo de anônimos, demonstrando certa neutralidade, mas isto disfarçando a visão de dominação de uma classe sobre a outra. Mesmo que a dominação não fosse visível no plano político, as formas de dominação estavam apresentadas como um interesse geral, mas, na prática, estavam alinhadas a um plano político bem específico. Nesse sentido, as ideias apresentadas pelos burgueses seriam ideias de dominação através da ideologia, quando as ideias da classe dominantes se transformam em ideias dominantes.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias. (MARX, ENGELS, 1993, p. 135)

Os dominados não conseguem compreender o fenômeno, mas apenas a aparência do fenômeno, isto é, mesmo que sejam contra seus próprios interesses, os dominados trabalhadores, proletários defendem a vigor das instituições de Estado, que reforçam o poder de uma classe hegemônica. Nesse sentido, o Estado não seria a força motriz da organização social, mas as relações sociais em classes que seriam determinantes para compreender a estrutura do Estado. As contradições dos interesses entre proprietários e não proprietários foram mascaradas pelas relações jurídicas, pois estas incorporaram ao imaginário a concepção de que, em uma república, os sujeitos estariam livres e iguais perante o Estado.

Para Norberto Bobbio (1999, p. 46), seria possível compreender o Estado a partir da visão marxista a partir de três elementos fundamentais:

1) o Estado como aparelho coercitivo, ou, como dissemos, violência concentrada e organizada da sociedade; ou seja, uma concepção instrumental do Estado, que é o oposto da concepção finalista ou ética; 2) o Estado como instrumento de dominação de classe, pelo que o poder político do Estado moderno não é mais do que um comitê, que administra os negócios comuns de toda a burguesia; ou seja, uma concepção particularista do Estado, oposta à concepção universalista que é própria de todas as teorias do direito natural, inclusive Hegel; 3) o Estado como momento secundário ou subordinado com relação à sociedade civil, pelo que não é o Estado que condiciona e regula o Estado.

Embora os três elementos fundamentais apresentados pelo autor estejam presentes nessas características, em relação à ação de Estado em Marx, existem elementos que legitimam a concepção de Estado antes mesmo de sua plena existência, legitimação sem a qual o plano político estaria em colapso. Nesse sentido, a sociedade passa a reproduzir as ideias da classe dominante como se fossem dela, e a assumir como se fosse dela a gênese das ideias burguesas e sua reprodução social.

Para Marx e Engels (1961), na medida em que o desenvolvimento da produção cresce, ampliam-se os antagonismos entre as classes sociais. As funções do Estado, a partir dos interesses da classe dominante, estariam reguladas pelo sistema jurídico, pelas forças militares e pela ideologia de manutenção do *status quo*, o Estado desempenharia uma função de caráter repressivo, capaz de manter o *status quo* vigente. O uso da força repressiva pelo Estado torna-se mais explícito na medida em que as lutas sociais confrontam as contradições

essenciais sobre as desigualdades entre as classes. Isto é, o uso da violência de Estado se torna uma ferramenta para manutenção do domínio de uma classe sobre a outra.

1.2 O estruturalismo de Estado em Althusser

Podemos perceber que, embora haja uma continuidade de contradições e antagonismos de classes sociais, ainda assim, a classe burguesa se mantém no poder político, mas não apenas domina com o uso da força bruta; o que mantém a classe dominante no poder seriam os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Para Althusser (2001), as condições de compreensão da sociedade poderiam ser reconhecidas por sua estrutura social dominante, isto é, essa forma estruturada é dominada por um desenvolvimento histórico da classe burguesa.

Para o autor, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam como um centro de reprodução social da ideologia da classe dominante. A ideologia seria um subsídio essencial para que o corpo político não se revolte, para que aprenda a não exercer qualquer tipo de ação ou revolta (reacionarismo). Segundo o autor, a ideologia não tem história; este termo foi muito utilizado para designar a condição subjetiva dos sujeitos em relação à ideologia.

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto, para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que “realize sozinho” os gestos e os atos da sua sujeição. Só existem sujeito para e pela sua sujeição. É por isso que “andam sozinhos”. Não podemos entender este conceito como se a ideologia tivesse uma vida própria, ou formada individualmente em cada sujeito. A questão principal está na relação de classes sociais, onde há uma separação da produção fabril da produção intelectual, os pensadores se distanciam da realidade de produção material e definem conceitos que não são condizentes com a realidade histórica. (p. 101)

Para Althusser (2001, p. 86), compõem como ideologias dominantes todas as instituições sociais acolhidas pelo Estado, tais como: AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e privadas); AIE familiar; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos); AIE sindical; AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.); AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.). Os Aparelhos Ideológicos de Estado seriam necessariamente entidades, instituições especializadas, não necessariamente públicas ou privadas.

Na concepção do autor, os AIE utilizam, em suma, a lógica da ideologia da classe dominante, com ideias imaginárias fora do contexto histórico, para disseminar conceitos que poderiam ser entendidos como universais, criando um aspecto de conformação. Todos os AIE

funcionam em conjunto com os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), que seriam as polícias, as forças armadas, os tribunais.

Os AIE para Althusser (2001) seriam a parte mais importante para se manter a ordem das coisas e a manutenção dos interesses da classe dominante. Mas os AIE não seriam suficientes quando houvesse atos de protesto, manifestação pública, milícias e confrontamentos na luta de classes. Nesse sentido, quando fosse necessário um confronto físico de violência coerciva, entrariam em cena os ARE. Os sujeitos que permanecessem com espírito de mudanças seriam criminalizados e penalizados.

A educação, como um dos aparelhos ideológicos do Estado, teria um dos papéis mais importantes dentro da ótica do capital. A partir da constituição de um sistema educacional formal e não formal, escola e família, esses dois AIE seriam considerados os mais importantes para o controle ideológico da sociedade; no processo de educação formal, o AIE religioso foi substituído pelo AIE escolar, devido principalmente à instrumentalização e à modernização da sociedade industrial.

O problema principal da alienação conjunta com a ideologia seria o mascaramento produtivo, no qual os indivíduos não conseguiriam perceber e reconhecer o efeito de sua ação social, pois o trabalhador se veria de forma individual e isoladamente. No caso da educação, os estudantes compreendem que há uma educação para o trabalho, mas não seriam capazes de compreender dentro da escola todo o processo de alienação que estará emergido do processo produtivo capitalista.

O Estado, como a grande força ideológica de uma classe social, emprega em duas vias sua força, em vias pacíficas com instituições impregnadas na sociedade e dela inseparáveis, com preceitos falsos e conclusões enganadoras, como a educação. Também utiliza, com grande eficiência, a via opressora militar. Esse poder exercido na sociedade demonstra que nem a educação nem a ideologia dominante seriam capazes de resolver o paradoxo entre desenvolvimento econômico e uma sociedade justa harmonizada. As ideias de liberdade defendidas na sociedade tornaram-se um exemplo claro da força ideológica, que seria sustentada por uma retórica que não se faz perceber; segundo essa ideia, os sujeitos estariam livres, mas essa liberdade se restringe ao poder de compra, à possibilidade de consumo.

1.3. A concepção de Estado ampliado em Gramsci

Ao analisar os escritos de Gramsci (1991), seria possível verificar que sua principal base teórica nasce de um aspecto da teoria marxista de Estado que Marx não desenvolveu de forma extenuante, ou seja, a ideia de sociedade civil, a qual foi trabalhada por Gramsci com a perspectiva de compreensão da dominação de uma classe sobre a outra. Por ser um movimento histórico e dialético, a luta de classes poderia ser retratada como o motor que define as condições sociais de existência.

Gramsci (apud Bobbio, 1999) concorda com a perspectiva da *estrutura* material-histórica em Marx (1992), mas acrescenta a sociedade civil como uma terceira perspectiva. Na sua abordagem teórica, não considera que os vínculos de dominação social sejam definidos primordialmente pelo poder econômico, mas principalmente pela ‘superestrutura’, isto é, pela condição da sociedade civil de compor o espectro político e ideológico dentro e fora do Estado.

Essa observação de Gramsci sobre a natureza da sociedade civil foi considerada por Bobbio (1999) como um movimento teórico distinto do marxismo tradicional, que abre caminhos para perspectivas de análises fora do espectro imutável das relações sociais dentro de um sistema de exploração econômica. Isto é, entende-se que o Estado seria uma instituição transitória em perspectiva de existência. O Estado não representa um fim em si mesmo, não representa um valor universal e como tal pode estar sujeito às demandas sociais na luta de classes, sendo o justo movimento de consenso em detrimento do uso da força.

Para Gramsci (1991), as relações materiais não poderiam ser consideradas as causas definidoras da lógica da hegemonia, mas, ao contrário, as relações ideológico-culturais que conduzem a uma organização do aparato intelectual para transmissão de valores que seriam fundamentais para se conseguir manter a legitimidade perante a organização política.

Segundo Motta (2008, p. 188),

Gramsci considera a sociedade civil como sendo composta de instituições pluralistas e privadas, tais como a igreja, a escola, a universidade, os jornais, etc. E que funcionam como produtoras, formadoras e reproduzidas de hegemonia, isto é, das concepções de mundo, dos valores que predominam na sociedade, como também espaços de formação de uma contra hegemonia, visando criar uma nova concepção ética-política-cultural que tenha como programa a transformação do bloco-histórico hegemônico.

A compreensão da sociedade civil não pode ser desvinculada da ideia de hegemonia política e cultural de uma classe social. O conceito de hegemonia aqui empregado revela-se nos valores, leis e normas sociais da classe dominante. O Estado não se limitaria aos

mecanismos de repressão, mas também seria criador de hegemonia. Segundo Carnoy (1990), a sociedade civil poderia reverter a ordem construída por Marx (1997), considerando a superestrutura como força ideológica dominadora sobre a estrutura econômica.

Segundo Gramsci (1991), a força ideológica da classe dominante impõe valores sobre os grupos dominados na sociedade civil. Este poder de impor uma ideologia torna-se ferramenta de controle da sociedade civil, onde a classe dominante institui as bases culturais que a sociedade deve seguir, de modo que os dominados não percebam que os valores da classe dominante seriam fruto de uma imposição ideológica sobre os sujeitos.

A concepção gramsciana coloca o Estado como um ponto-chave para se compreender a aceitação da sociedade de classes pelas classes subalternas. Marx, Engels e Lenin atribuíram essa aceitação a uma “falsa consciência”, desenvolvida a partir das relações e da natureza da produção capitalista. Para Gramsci, porém, a aceitação resulta da “hegemonia” da classe capitalista (o domínio das normas e dos valores dessa classe), e o Estado, como um aparato ideológico, ajuda a legitimar essa hegemonia e é, portanto, parte dela. (CARNOY, 1990, p. 12)

Para Norberto Bobbio (1999), partido e hegemonia estão no centro do debate sobre sociedade civil, seja enquanto oposição ao aspecto da superestrutura para a estrutura, “seja enquanto se opõe como momento positivo da superestrutura ao seu momento negativo do Estado-força” (p. 65). Nesse sentido, a teoria de Estado em Gramsci (1991), nasce essencialmente da composição da superestrutura no centro das disputas das lutas das classes na sociedade. E a hegemonia, a condição de domínio da classe dominante para usar o Estado como suporte, seja pela força coercitiva, mas também no condicionamento sobre a visão de mundo da sociedade.

A diferença fundamental entre o Estado em Marx e o Estado em Gramsci, está na superestrutura. Para Gramsci, o poder da superestrutura está na condição prévia da ação sobre a estrutura. Mas também conceitua um espaço autônomo no sistema, isto é, que a sociedade civil pudesse ser desatada da sociedade política; a partir da sociedade civil, torna-se possível o controle do Estado através da independência relativa da sociedade civil. A “hegemonia adquire uma nova dimensão e um mais amplo conteúdo [...] amplia-se até ocupar o espaço autônomo da sociedade civil”. (BOBBIO, 1999, p. 69)

A perspectiva gramsciana de Estado desenvolve um novo campo de análise do capitalismo, em que os fatores abstratos passam a ser considerados frente ao marxismo clássico, e passam a ser compreendidos como ponto central da análise do discurso e legitimação do poder das classes para a perpetuação ou contraposição social. A hegemonia a

partir do Estado mantém o domínio da burguesia sobre a classe trabalhadora, não apenas pela necessidade, mas principalmente pelo controle das consciências.

1.4 Émile Durkheim e sua concepção de Estado

Para Durkheim (1978), a sociologia deveria compreender e sistematizar as ações sociais dos indivíduos. Para chegar a isso, o sociólogo deveria buscar as mesmas ferramentas que as ciências naturais utilizaram, o método científico e a observação empírica. Acreditava na observação do sujeito social e, a partir daí, realizat o estudo e desenvolver a compreensão dos fenômenos, os fatos sociais. Segundo o pensador, o sociólogo deveria debruçar-se sobre as questões da sociedade, que delinham nossas ações e comportamentos em sociedade, entre eles o Estado, a escola, a língua, o direito e a moral.

Para Sell (2015), em relação à teoria política, Durkheim não elaborou diversas perspectivas, como em outros temas, “ele não desenvolveu uma teoria política de forma sistemática e não se envolveu de maneira frequente e ativa com os problemas sociais de seu tempo” (p. 99). Mas seria possível perceber uma defesa em relação às ideias republicanas, de uma escola livre, laica e estatal. Além disso, defendeu uma moral social, tema em que relacionou o Estado e a educação. Para o sociólogo, a importância de uma moral cívica está m sua reconfiguração em relação aos valores morais modernos.

Sell (2015), ao analisar o conceito de moral cívica em Durkheim, descreve que este “diz respeito ao conjunto de regras sancionadas [...] em relação entre o indivíduo e o corpo político” (p, 103). Suas reflexões sobre o Estado e a Escola visavam a situar estas instituições na elaboração, promoção e difusão deste novo conjunto de valores morais. Para Durkheim (2008), a escola e o Estado deveriam, portanto, determinar suas ações no sentido de organizar um senso moral, isto é, um senso de comportamentos aceitáveis em relação à sociedade.

As definições de gênese de Estado poderiam ser justificadas a partir de uma profunda complexificação em relação à vida social. A partir de uma infinidade de grupos sociais e seu real exercício de socialização, que constitui a ideia de sociedade política, seria a partir da sociedade política que nasceria o Estado; é a partir de uma diferenciação entre os grupos sociais dentro de uma sociedade política que surgem aqueles que se submetem a uma autoridade soberana.

Para Durkheim (2008), existem diferenças entre o Estado e os órgãos burocráticos. Enquanto o Estado seria o cérebro das decisões, os órgãos e organismos de Estado seriam o

corpo de execução das medidas. Mas o Estado não deve simplesmente ser o espaço de execução dos interesses populares, mas, sim, um veículo para as representações coletivas que colocam em prática a partir da vida social. A democracia, nesse sentido, deve ser a ligação, a comunicação entre o Estado e a sociedade.

Para viabilizar esta ideia, Durkheim chegou a sugerir uma nova estrutura de representação política. Em seu modelo, o parlamento seria composto não apenas pelos cidadãos eleitos individualmente, mas também por delegados eleitos entre as corporações que representariam os diversos segmentos econômicos da sociedade. (SELL, 2015, p. 103)

Durkheim (2008) desenvolveu um conjunto de teorias sociológicas sobre os fundamentos da sociologia da educação. O seu principal intuito era a reprodução para a sociedade de um padrão de comportamento social que colocaria sentido em uma ordem pública. O sentido da escola seria o de transmitir para a sociedade, principalmente para as novas gerações, uma moral social e racional. Isto é, uma moral laica, baseada em uma disciplina e fundamentada em uma adesão, de maneira livre, aos grupos sociais.

Entre os objetivos de relacionar o Estado e a escolas, estava o de conduzir a sociedade a uma nova era, a era da sociedade moderna. Para tanto, seria necessária uma escola pública que conduzisse o processo de transformação social, baseado em um ideal de ser humano fruto das ciências e mais fora dos contextos religiosos da época. Por isso, além de uma visão disciplinada, era necessária também uma escola laica.

1.5 A concepção weberiana de Estado

Max Weber (1864-1920) foi um dos autores que mais tratou da questão do Estado, principalmente a passagem do Estado absolutista para o Estado moderno. A partir de sua análise sobre o capitalismo, foi possível compreender as alterações sociais que estavam em curso, entre elas, as alterações sistêmicas decorrentes da modificação da modernização e da racionalização do Estado. (CLEMENTE, 2017)

A base científica weberiana surge do conceito-chave, ou seja, do tipo ideal. Nesse tipo de perspectiva, o pensador elabora uma matriz intelectual, que passa a servir como referência comparativa para as ações humanas, sejam elas motivadas, baseadas em relações de causalidade ou mesmo acontecimentos históricos. Para Weber (1992), o tipo ideal possibilitava captar generalizações importantes que poderiam servir de base para a compreensão da realidade social. Isto é, o tipo ideal conduz à abstração conceitual, com o

objetivo de absorver conceitualmente a generalidade produzida pelos casos típicos ou mesmo gerais.

Dentro da perspectiva weberiana também podemos compreender o individualismo como sistema metodológico que representa o sujeito, ou seja, o indivíduo como ponto central para explicar os fenômenos sociais. A partir de ações humanas, o individualismo metodológico emprega os tipos ideais, mas não seria qualquer tipo de comportamento que caracterizaria uma ação social, “mas somente aquela na qual há uma interação entre os agentes que se orientam reciprocamente”. (CLEMENTE, 2017, p. 54)

Neste sentido, podemos dizer que na abordagem de Weber (1992) metodologicamente deve-se sempre relacionar as ações dos indivíduos, nunca se deve compreender uma ação social por ela mesma, mas, sim, por aquilo que com ela se relaciona. Um exemplo seria o caso da compreensão do poder, por si mesmo. O poder não diz nada, mas a partir da ideia de poder de alguém sobre outro alguém, podemos relacionar o poder e suas circunstâncias. Para Weber (1984), as relações de poder estariam sempre em um cálculo, isto é, estariam sempre baseadas em princípios e estratégias de ganhos; toda a ação humana, de certa forma, nasceria dos conhecimentos anteriores para antecipar sua tomada de decisão.

O poder seria a capacidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, ou pode significar apenas a probabilidade de que o comando será obedecido. O conceito de poder e o conceito de dominação seriam diferentes, Entende-se como “a oportunidade de ter um comando de um dado conteúdo específico, obedecido por um dado grupo de pessoas” Weber (1992, p. 44), sendo a dominação a condição de submeter obediência a um determinado mandato. Para o sociólogo, seria possível compreender o que torna o poder legítimo, ou seja, os sentidos que justificam a dominação.

Por esse motivo, a dominação, embora exerça poder, ainda assim deve passar pelo crivo da legitimidade e da autoridade. “Dominação e poder não ocorrem separadamente; ao contrário, podem ocorrer juntos ou haver uma transição de um para o outro [...] O Estado é o lócus onde poder e dominação se encontram; é a arena política por excelência” (CLEMENTE 2017, p. 55).

Para Weber (1982; 1992) existem três tipos ideais de dominação: a dominação tradicional, a dominação carismática e a dominação legal. A dominação do tipo tradicional seria considerada a mais pura no sentido ideal, pois a autoridade nasce pela existência de uma fé, em uma fidelidade tradicional, como pode ser o caso do Estado absolutista, caso onde há um forte patriarcalismo e, muitas vezes, esse tipo de dominação seria baseada e legitimada

pela crença na santidade de outrem. Também podemos citar o sultanismo, o patriarcalismo e a dominação estamental em relação ao continente europeu.

Por dominação carismática, podemos compreender o poder exercido pela legitimidade baseada em uma veneração, na confiança de santidade. Na dominação carismática, a vigência da legitimidade está “baseada na veneração extra cotidiana da santidade, do poder heroico ou de caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas” (WEBER, 1999, p.141). Para Sell (2015, p. 149), “o termo *carisma* remete a uma qualidade pessoal considerada extra cotidiana em virtude da qual uma pessoa exerce a função de líder (mágicos, profetas, guerreiros, demagogos, chefes de partido, etc.)”. Para compreender este tipo de dominação temos que buscar em exemplos baseados em líderes religiosos e características de devoção à figura política do líder. Neste sentido a organização social seria baseada em discípulos (profetas), séquitos (guerreiros) ou homens de confiança (líderes).

Para Weber (1999), o carisma já foi em muitos momentos uma forma de ação revolucionária na história, o que tornou possíveis líderes carismáticos no poder, embora com uma característica irracional; além disso, havia a tendência de um poder carismático tornar-se um poder permanente. Nas características de sucessão do poder, encontram-se a “escolha nova (em virtude dos carismas), a revelação, a designação pelo quadro administrativo, a ideia de que o carisma seria uma qualidade do sangue ou ainda pela ideia de que o carisma estivesse ligado ao exercício de um cargo”. (SELL, 2015, p. 149)

A dominação racional, ou dominação legal, seria, a forma de dominação “baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal)” (WEBER .1999, p. 144), Para o autor, o tipo ideal e mais puro exercido pela dominação legal ou racional seria o plano administrativo burocrático.

Isto acontece devido a que

- 1) Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou por normas administrativas; 2) Os princípios da hierarquia dos postos e níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores. (SELL, 2015, p. 146),

Para Weber (1999), foi a partir do aumento do tamanho do Estado e de sua complexidade que se tornou possível a prática da dominação legal e, finalmente, o implemento da democracia direta, pois o poder passa a ser validado por um conjunto de normas racionalmente elaboradas. Nesse sentido, o poder seria legitimado pelas regras e não pelos sujeitos, impondo uma ação impessoal e para medidas objetivas. A burocracia seria um

fenômeno que se caracterizaria a partir das documentações, seria formada por um conjunto de pessoas igualmente livres, com obrigações fixas.

“A burocracia se apresenta como uma forma de dominação rígida, com alto grau de controle e disciplina. O nível de qualificação cresce continuamente com a burocracia (CLEMENTE, 2017, p. 58)”. Mesmo que possamos imaginar que esse sistema possa ser baseado em decisões racionais e que a impessoalidade prevaleça, essa realidade seria apenas ideal, pois, na realidade, podem-se observar inúmeros problemas com a burocracia estatal.

Weber destaca em todos os casos e formas de Estado o uso da violência física considerado como legítimo. O conceito weberiano de Estado considera, de modo geral, que se trata de “um agrupamento humano que, em determinado território, consegue concentrar e monopolizar o uso considerado legítimo da violência física [...] não são os fins (objetivos) do Estado que o definem, mas seu meio que lhe é peculiar [...] o uso da coação física” (WEBER, 2000, p. 60).

Podemos observar que a violência não seria a única característica do Estado, mas essa definição faz parte de sua natureza. “O Estado consiste em uma relação de dominação legítima, ou seja, da violência considerada legítima [...] o Estado pode existir somente sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores” (*Idem*, p. 61).

Embora a violência não seja exclusividade do Estado, pode-se dizer que dentro de determinado espaço de terra demarcado como território ou nação, o Estado detém o direito de uso legítimo da violência. Desse modo, fala-se em monopólio, pois somente o Estado detém a autoridade legítima para exercer a violência ou, mesmo, a autoridade para legitimar outro grupo a exercer a violência.

1.6 O Estado na concepção de Pierre Bourdieu

Para compreendermos a sociologia reflexiva de Bourdieu (2011), precisamos atentar-nos não apenas para o que está presente no campo científico, mas, também, para aquilo que desprezamos enquanto metodologia científica ou base teórica. Nesse sentido, as construções intelectuais do objeto não nascem de uma única fonte, campo científico ou metodológico, mas, ao contrário, diversas correntes podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão do objeto a ser analisado. Assim, na sociologia de Pierre Bourdieu (2014), não se desprezam as bases teóricas dos clássicos, nem se as assume como se fossem suas, mas

se buscam, a partir de um diálogo com os clássicos, as referências consideradas pertinentes no sentido da superação dos conceitos que se consideram anacrônicos.

Uma das grandes contribuições de Bourdieu está na capacidade de capturar as relações de disputa de poder e controle do elemento simbólico, da ideia de legitimidade e da ideia do desinteresse interessado. O autor explica a existência dos poderes da violência simbólica exercida para que se possa deter o poder de reconhecimento, antes mesmo do poder da coerção no sentido físico da palavra, antes mesmo da formação do Estado como o que conhecemos, do Estado dinástico até o Estado Moderno.

Para Bezerra (2015, p. 487), a principal contribuição de Bourdieu seria a concepção do poder simbólico como mecanismo de compreensão das relações de existência e permanência no Estado. Além de compreender que o Estado existe “como uma forma de crença, uma ilusão bem fundamentada, onde ao Estado seria atribuído o poder de organizar a vida social através da imposição de estruturas cognitivas e de consensos sobre o sentido do mundo”.

Para Bourdieu (2015), a instauração de estruturas cognitivas seria desenvolvida de um modo estruturado. Algumas instituições sociais seriam fundamentais para organizar e desenvolver a aceitação da reprodução social, pois através dos discursos, seriam capazes de garantir o ‘encucamento’, sobre determinadas ideias. A meritocracia seria um exemplo que se pode utilizar, em diversos ambientes sociais diferentes, inclusive na escola. Fala-se sobre o que seria mérito, e sobre como o mérito sobressairia sobre as condições materiais e sociais, partindo de um pré-conceito de que o sucesso na sociedade de classes seria determinado pelo esforço individual.

Percebe-se, a partir de estudos de Bourdieu (2014), que esta concepção está equivocada, mas não seria fácil contradizer e questionar os mecanismos de Estado que têm o poder de alterar as estruturas cognitivas.

Bourdieu reitera a dimensão simbólica do Estado, espaço de relações de força e de sentido, como produtor de princípios de classificação suscetíveis de serem aplicados ao mundo social. Tais categorias são formas entranhadas em condições históricas de produção, ou melhor, estruturas mentais em conexão com estruturas sociais, como que retraduzindo as tensões entre os grupos em oposições lógicas. (BOURDIEU, 2014, p. 22)

Bourdieu (2014) utiliza três autores macros na apreciação sobre a teoria do Estado em que se desenvolve sua teoria. O primeiro deles foi Norbert Elias (1897-1990), segundo o qual, para a manutenção (do poder) do monopólio de Estado dinástico, era necessário não apenas um poder absoluto do rei, mas, sim, um equilíbrio de poderes necessários para manter a confiança dos súditos, que também tinham seus interesses sobre o Estado. A interdependência

entre o rei e seus súditos representava um vínculo relacional a que todos os grupos estavam submetidos, ou seja, para o monarca ampliar sua zona de poder, deveria limitar-se a dividi-lo com os súditos.

O segundo autor utilizado foi Charles Tilly (1996), para o qual, a perspectiva econômica prevalece na gênese do Estado, principalmente por conta dos grupos de poder econômico nas cidades via acumulação econômica, empreendimentos de crédito, industriais, comerciais e suas relações com as formas de repressão militar que têm baseado seu domínio no poder público.

A terceira base teórica fica a cargo de Philip Corrigan e Derek Sayer (1985). Para ambos, o Estado detém o poder da regulação, da ordem, da vontade e do controle, o que engloba as vias objetivas e subjetivas, segundo as quais desenvolve as ideias de mudança cultural revolucionária, baseada não apenas nas formas instrumentais, econômicas e com uso da força, mas, principalmente, a partir de uma revolução cultural, dando início ao desenvolvimento das matrizes de pensamento do Estado moderno.

Para Corrigan e Sayer (1985, 2007), as categorias do Estado não compreendiam um plano político cultural como um todo, mas se consideravam os sistemas (político; jurídico; fiscal; militar). Segundo os autores, existiam formas de apreciações culturais que revelaram alterações nas características elementares das mentalidades. Outro ponto central se relaciona com a atividade educativa, que amplia os valores, sentidos e símbolos nacionais.

Na visão de Corrigan e Sayer (1985, 2007), as estruturas burocráticas foram formadas a partir de uma contínua evolução cultural da sociedade inglesa, uma transformação a partir de aspectos culturais, intelectuais e comportamentais, nascendo, assim, um ponto de vista baseado em uma sobreposição ou substituição de grupos no exercício do poder político. A expansão do poder cultural representa uma capacidade de dominação ainda maior que as práticas de coerção ou práticas de controle social.

El enorme alcance de este poder no se puede entender si no entendemos las formas estatales como formas culturales, la formacion del Estado como revolucion cultural y las imagenes culturales como algo continua y extensivamente regulado por el Estado. Una dimension central -estamos tentados de decir, el secreto del poder del Estado es la manera como funciona dentro de nosotros. (CORRIGAN; SAYER, 2007, p. 86)

Bourdieu (2014) consegue explorar as ideias de Corrigan e Sayer (1985, 2007) e ir além. Para o sociólogo francês, as mudanças relacionadas ao Estado não poderiam ser explicadas se não houvesse uma rede de relacionamentos que pudesse explicar as interações sociais existentes. Desse modo, as diversas características de uma sociedade passam,

primeiro, por mudanças culturais para depois se alterarem as estruturas de Estado. Outro ponto importante seria que o Estado não constitui sua gênese sem as interações sociais, assim como, a manutenção do poder político nas sociedades democráticas não isenta os grupos sociais de uma dominação simbólica para se obter o controle do Estado.

De acordo com Miceli (2014, p. 22) “para uma teoria materialista do simbólico tem que dar conta dessa obediência generalizada de que se beneficia o Estado em apelar à coerção”. Isto é, desde Max Weber (1982; 2002), explica-se a constituição, a gênese do Estado como o controle do poder a partir de um ato coercitivo, sendo que a via da coerção não seria suficiente, e seria também insuportável, o medo dos súditos em relação ao Estado.

Podemos notar que as estruturas sociais seriam formadas pelos aspectos culturais, e as ligações sociais seriam balizadas pela cultura construído, esse que seria concepção necessária para a compreensão do Estado moderno. O Estado em sua gênese seria um operador de capital informacional; em sua acumulação de informações, empreende feitos de estatísticas, pesquisas, orçamentos, planos, cálculos e recenseamentos, sendo esse monopólio informacional um contexto de unificação, onde a língua e a escrita são fundamentais. “Não por acaso há um vínculo entre o Estado e as estatísticas. Os historiadores dizem que o Estado começa com o aparecimento dos recenseamentos, das pesquisas sobre os bens [...] pois para fazer a tributação é preciso saber o que as pessoas possuem.” (BOURDIEU, 2014, p. 38)

Considera-se que como definição provisória, o Estado se compreenda como um setor do campo do poder, que também pode ser considerado um campo administrativo ou campo da função pública. Bourdieu concorda com o conceito de Max Weber (1984, 1999) que classifica o Estado como o monopólio da violência legítima, mas considera que o termo mais correto, seria acrescentar “monopólio da violência física e simbólica legítima [...] na medida em que o monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física.” (*idem* p. 30)

Para Bourdieu (2014), seria necessário acrescentar a violência simbólica, na medida em que o Estado incorpora a suas práticas diversas formas de violência simbólica, sejam elas a partir de distinções sociais, ou mesmo pela exclusão, se objetiva cumprir com seus interesses. A violência simbólica, não se apresenta de fácil compreensão, principalmente porque atua em diversas camadas do inconsciente, internalizadas a partir dos *habitus* incorporados no contexto social.

Para Durkheim (2008, p. 39) o “Estado é uma entidade teológica, isto é, uma entidade que existe pela crença.” O consenso seria importante, pois a partir de uma crença bem

fundamentada e coletiva, poder-se-ia acreditar que aquilo que parece existir realmente exista. Mas para o autor, a palavra Estado seria sempre usada como um sujeito que define prática e ações, mas considera que esse movimento idealista da existência do Estado seria um tanto perigoso, principalmente porque esconde sua verdadeira natureza.

A partir de Durkheim, Bourdieu (2014, p. 31) considera a ideia de que o “Estado é o princípio de organização do consentimento como adesão à ordem social, a princípios fundamentais da ordem social, e que ele é o fundamento”. Bourdieu (*idem*) esclarece que para Durkheim, existe uma diferença entre integração lógica e integração moral, “o Estado, tal como via de regra o compreendemos, é o fundamento da integração lógica e da integração moral do mundo social.” (BOURDIEU, 2014, p. 218)

Essa visão teológica do Estado conduziria a um discurso dos interessados no Estado, ou seja, dos seus agentes, que definem o conceito de Estado como uma “verdadeira ideologia do serviço público e do bem público.” Durkheim aplicava analogias entre Estado e religião, principalmente porque o Estado de modo similar à religião, também garante a conservação social, ou seja, de modo parecido com a “conservação das condições da acumulação do capital.” (*idem*, p. 32/34)

Sobre a tradição marxista, Bourdieu (2014) argumenta que se constrói uma inversão conceitual: “o Estado não é um aparelho orientado para o bem comum, é um aparelho de coerção, de manutenção da ordem pública, mas em proveito dos dominantes” (p. 32). Também argumenta sobre os limites da visão economicista impostos pelo marxismo.

Enquanto Marx e Engels (1961) elaboraram uma abordagem histórica para a compreensão das sucessões entre os sistemas de produção econômica, principalmente para a compreensão do sistema capitalista que era emergente, Bourdieu (2014) ao contrário de Marx e Engels, não buscou a ideia de sucessão, mas a percepção da concomitância, simultaneidade na existência de processo de produção de cultura e produção científica e produção material, de modo relativamente independentes entre si.

De modo mais específico, Bourdieu explorou algo que Marx e Engels não elaboraram, as superestruturas sociais, ou seja, a compreensão da sociedade a partir das estruturas funcionais no seu interior. “As estruturas da sociedade se reproduzem tanto através da manipulação das normas sociais como através da sua inculcação nos indivíduos e da sua atualização por estes” (BURAWOY, 2010, p. 13). Nesse caso, não podemos dizer que essa abordagem seja histórica, mas a partir das lutas e disputas internas entre os diversos campos de poder social.

Para Bourdieu (2011), a questão da dominação social seria um tema fundamental em sua teoria, principalmente a desmistificação da dominação, sobretudo a dominação simbólica, que, muitas vezes, não é reconhecida como dominação. Embora a violência física fosse bastante combatida como repertório intelectual, a maior parte do trabalho de investigação de Bourdieu se relacionava a expor a dissimulação que a violência simbólica impõe.

Quando os intelectuais denunciam a violência física pelo mundo afora, eles não percebem que são, também eles próprios, os perpetradores de outra forma de violência: a, violência simbólica que dissimula a dominação tomada como dada (dóxia) e incorporada aos corpos e à linguagem dos indivíduos. Eis uma violência cujo uso é monopolizado pelo Estado tanto quanto a força física (BURAWOY, 2010, p. 26).

Percebemos que, mesmo os que criticam as formas de domínio pela força não percebem uma forma de dominação mais sutil e interconectada entre diversas camadas da sociedade. Bourdieu (2011) desnuda a forma como a sociedade, principalmente os grupos de poder, entre eles os intelectuais, relaciona-se com seus privilégios tendo em vista o capital social e cultural adquiridos. Nesse caso, dissimulam uma ação desinteressada para manter o domínio em determinado campo social.

Uma distinção entre Bourdieu e Marx/Engels se relaciona à compreensão e reconhecimento dos dominados sobre o processo de dominação ao qual estão submetidos. Para Bourdieu (apud Burawoy, 2010), esse processo seria fruto de uma análise social e de um resultado de pesquisa de sociólogos profissionais. A classe dominada seria baseada em um senso comum (negativo), não sendo capaz de promover uma compreensão do processo ao qual está submetida, nem mesmo sobre as circunstâncias que a colocam sob domínio.

Na relação entre Bourdieu e Gramsci, ambos os autores exploram as ideias sobre a estrutura da sociedade, mas com diferenças conceituais. Enquanto Gramsci (1991) considera que o conceito de hegemonia se relaciona com o consentimento consciente sobre as formas de dominação social. Bourdieu (2007) considera que na violência simbólica, os dominados não seriam capazes de compreender os artifícios da dominação sobre sua vida e, por esse motivo, o intelectual seria o responsável por realizar a interpretação dos fatos sociais. Enquanto para Gramsci, as lutas da classe trabalhadora seriam amparadas por um bom senso coletivo, para Bourdieu, esse seria um mau senso coletivo.

Gramsci fundamentava a verdade na experiência dos trabalhadores no processo de produção e nos comitês de fábrica, abrindo caminho para aquilo que ele denominou o “intelectual orgânico” incrustado na classe trabalhadora. Para usarmos a terminologia gramsciana, lá onde Gramsci via bom senso embutido no senso comum da classe operária, Bourdieu via apenas o mau senso, o mau sentido. Bourdieu, por

sua vez, punha grande fé no bom senso potencial da sociologia elaborada dentro de campos acadêmicos relativamente autônomos. (BURAWOY, 2010, p. 51)

Para Burawoy (2010), ao referir-se aos dominados, Bourdieu tinha uma separação entre o papel do intelectual e o papel dos dominados, sendo útil a não aproximação, o que demonstra uma completa diferença em relação ao conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci (1982). Segundo o pensador italiano, era perfeitamente possível a construção do diálogo entre o senso comum (ou bom senso) da classe trabalhadora, com o saber intelectual.

Os dominados jamais entenderiam as origens e a condição de sua dominação. Apenas os intelectuais (ou pelo menos alguns deles) teriam acesso aos segredos escondidos da sociedade e da dominação sobre a qual ela jaz; ao passo que os indivíduos submetidos estariam cegos e surdos por sua submissão. (BURAWOY, 2010, p. 16)

Mas existem também similaridades entre os conceitos de Bourdieu e Gramsci. Podemos notar que ambos realizaram um distanciamento da visão marxista tradicional, ou sobre o determinismo histórico de Marx. Além disso, ambos construíram uma noção sobre a complexa e sofisticada rede de comportamentos e relacionamentos de classes sociais que eram incorporadas às diversas formas de atividades, fossem elas intelectuais, fossem relacionadas à produção. A dominação e a reprodução social da dominação são elementos que poderíamos notar nas duas temáticas.

Para Burawoy (2010) eles estavam preocupados em compreender a ação social dentro da lógica de coações e de restrições, para com isso superarem o que consideravam ser as falsas oposições entre o voluntarismo e o determinismo o subjetivismo e o objetivismo. Ao compreender os mecanismos de dominação e reprodução da dominação no interior das relações sociais seria possível compreender e superar as ideias balizadas sobre o voluntarismo, o objetivismo e o subjetivismo, superando assim uma longa história social de concepções inatas ou estruturalmente rígida.

Segundo Burawoy (2010), a partir do ponto de vista do marxismo, estabelecem-se duas críticas muito importantes à sociologia de Bourdieu. Primeiramente, que em sua concepção de campos em disputa e apropriação de capitais, Bourdieu não estabelece os termos de uma exploração, haja vista que as relações de disputas no campo razoavelmente autônomo já seriam por si hierárquicas. Isto é, toda a divisão do trabalho e as lutas de classe seriam por fim reduzidas às lutas no interior do campo. Outro ponto importante seria o conceito de ideologia ou a ausência dele: analisa-se e se busca autonomia no interior dos

campos, mas não se figuram as ideias como uma forma de consciência; ao contrário, a ausência de consciência seria o que determina o processo.

Para o Bourdieu (2014, p. 38), a gênese do Estado torna-se fácil de se explicar a partir da atividade do judiciário e de magistrados, que, na tentativa de conduzir as formas de legitimidade da lei, conduzem a coisa pública na perspectiva do oficial ao universal. Isto é, os juristas desenvolvem seu próprio campo³ baseado nas perspectivas do direito romano e canônico, desenvolvem também justificativas em torno de jurisdição universal, aos poucos os cânones do desinteresse construíram bases sólidas para determinar a verdade do que seria, e do que não seria uma lei.

Para Bourdieu (2014), agentes detentores de capital organizacional, entre eles os juristas, foram capazes de desenvolver recursos específicos, utilizando acumulação jurídica pregressa (Direito Romano e Canônico) para construir o mundo social a partir das palavras de ordem (*juridiques*) que ganharam força legítima e oficial na sociedade. Os magistrados seriam mestres das encenações públicas; “eles dispõem de um trunfo formidável de poder: fazer crer naquilo que dizem. Sua autoridade lhes permite dizer e fazer como verdadeiro aquilo que lhes interessa.” (BOURDIEU, 2014, p. 24)

A partir dos juristas, que demonstram aos poderosos e os convencem de uma verdade que querem seja a verdade, esses últimos tornam possível que as verdades ditas pelos magistrados se tornem verdades ditas por todos, tornando realidade aquilo que era apenas uma projeção. O poder de fala seria o poder simbólico por natureza, pois seria na fala que se obtém a arte de criar condições para que os ouvidos possam escutar o que ainda não era legítimo; seria no discurso que se torna dito aquilo que não poderia ser dito.

O Estado é o lugar de onde se diz o oficial [...] os juristas são pessoas que a um só tempo afirmam o oficial, [...] O Estado é uma ficção de direito produzida pelos juristas que se produziram como juristas produzindo o Estado [...] O profeta jurídico é uma espécie de criação contínua de seu próprio mandato. [...] se o profeta para de se criar como criador, ele cai. (*Idem*, p. 94/95)

³ Bourdieu (2014, p. 140/141) compreende o conceito de campo, como o estudo da gênese dos jogos sociais, para que seja possível fazer comparações entre um determinado campo particular e outro, é necessário analisar o campo como um jogo, por exemplo um jogo de xadrez. Para isto, é necessário entender as regras e fórmulas do jogo, as regras explícitas e as maneiras de evitar as regras, mesmo para aqueles que tentam burlar as regras, não se pode deixar de admitidas explicitamente que elas existem e que são previamente aceitas para que o jogo continue. A questão mais importante é que só existe jogos quando se sabe as regras previamente, haja visto, que as mesmas não podem mudar sempre com o jogo em ação. O motivo pelo qual jogamos não é fruto de uma consciência racionalista, nem mesmo as regras são de modo geral, explícitas, as regras do jogo, são quase sempre implícitas, e pode ser aprendida no mundo prático. O porquê do jogo está relacionado com as estratégias do campo, que dependem das regras para avançar. Mas jogando o jogo é possível também o transformá-lo.

Nesse sentido, a lógica da razão de Estado não mais compreende o nepotismo como instrumento legítimo de poder, passando a transferência de poder por parentesco para transferência de poder por nível de Capital Cultural, principalmente pelo processo educativo, que se transforma no método de distinção e distribuição de poder. Embora houvesse uma luta pela sucessão de poder de vínculo familiar para a sucessão de mérito no capital educacional, o surgimento do Estado moderno não se livrou das formas de sucessão baseada em corporações que nele se enraízam; o domínio do *Campo* de poder logo passa a conduzir as regras do jogo e, aos poucos, os detentores de poder da nobreza passam a migrar também para as novas estratégias de sucessão.

É esse antagonismo entre os princípios diferentes de reprodução: um sendo, caso se queira, a família, e o outro, [a competência cultural ou escolar]. Esses dois princípios continuam a funcionar e, ainda hoje, o Estado é percorrido por essa tensão entre os herdeiros e os recém-chegados. (BOURDIEU, 2014, p. 351)

A ordem social estabelecida pelo Estado não apenas detém o poder legítimo da força, como também detém o poder do simbólico, do oficial e do universal. Para exemplificar, Bourdieu utiliza o calendário, e debate sobre a condição da lógica de integração social. Não apenas de coerção é feita pelo Estado, mas também poderia ser feita através dos calendários oficiais, da legitimidade da estrutura organizacional do Estado. Essas formas de integração não seriam firmadas pela imposição direta da força, mas por um consentimento, por uma disposição de integrar-se aos meios sociais necessariamente. O Estado, nesses termos, promove uma classificação e ordenamento, transformando a ordem social em uma lógica universal.

Quando pensamos em Estado, é uma espécie de princípio da ordem pública, entendida não só em suas formas físicas evidentes, mas também em suas formas simbólicas inconscientes, e tudo indica que profundamente evidentes. Uma das funções mais gerais do Estado é a produção e a canonização das classificações sociais. (BOURDIEU, 2014, p. 38)

Para que se possa respeitar e legitimar a competência do Estado, o mesmo deve impor uma identidade social legitimada, ou seja, podemos até não concordar, mas assumimos o papel a que nos fomos submetidos assumir. A escola assume grande papel na imposição da identidade social legítima, principalmente porque o sistema de ensino detém o monopólio da qualidade, do selo, do diploma, do reconhecimento público e do merecimento. A força da legitimidade do Estado seria baseada na aceitação desses princípios e de sua coesão, entre os quais torna-se possíveis atos políticos considerados legítimos porque “devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta.” (*Idem*, p. 39)

Na visão geral do Estado a partir do autor francês, não se considera o conjunto da organização como um bloco, mas, sim, como um campo administrativo, que detém entre outras coisas o campo específico de poder, segundo os quais apresentam aos agentes interesses diferentes. Poderíamos utilizar o conjunto de conceitos de Bourdieu sobre capitais (simbólico, social, econômico, cultural) para descrever os elementos mais importantes para se dominar o campo político, inclusive com um conjunto e associações de vários capitais necessários para dominar o campo de poder específico.

Segundo Bourdieu (2014, p. 174), “à construção do Estado como campo relativamente autônomo exercendo um poder de centralização da força física e da força simbólica, e constituído assim em objeto de lutas, está inseparavelmente acompanhada pela construção do espaço social unificado que é de sua alçada”. Embora se possa dizer que o desenvolvimento do Estado esteja em paralelo com as características de dominação e principalmente a partir do monopólio da violência simbólica, isso não significa que seja absolutamente fácil observar esse comportamento na realidade social. Isso, porque existe uma atitude dissimulada que encena as ações públicas como se existissem independentes de interesse específico por poder.

Nessa perspectiva, o “Estado pode ser caracterizado como constituição de recursos oficiais, de violência simbólica legítima, feito por agentes mandatados para expressar o bem público, para ser o bem público e para se apropriar dos bens públicos” (*Idem*, p. 130). A confusão sobre o que seria para o bem público e o que não seria para o bem público, pode ser compreendida quando analisamos as práticas de violência simbólica produzidas por agentes do Estado em nome do bem comum. Em diversas situações embora o representante alegue que se trata de uma ordem pública, isso não corresponderia ao bem público em si, mas sim, a seus interesses privados.

Para se alcançar determinados objetivos, inclusive aplicar projetos e aprovar leis, os representantes do Estado incluem a atividade das comissões. As comissões seriam um “conjunto de pessoas destinadas a desempenhar uma espécie de drama público, o drama da reflexão sobre os problemas públicos” (*Idem*, p. 50). A partir de uma dramatização seria possível incorporar no imaginário popular, as dores que o gestor público passar através de sua função profissional. Fica evidente que as diversas formas de dissimulação induzem os sujeitos à escolha pelo consenso ao invés do protesto, mesmo que as medidas políticas tomadas pareçam absurdas.

A comissão é uma invenção organizacional [...] é como uma invenção técnica, mas de um tipo perfeitamente especial. O Estado senb bv situa do lado dessas invenções, uma invenção que consiste em pôr as pessoas juntas de tal maneira que, estando

organizadas desse jeito, elas façam coisas que não fariam se não estivessem organizadas assim. (BOURDIEU, 2014, p. 58)

A encenação, a dramatização seria de muita importância para inculcar os elementos simbólicos necessários para a representação, para resolver problemas que antes não existiam para consolidar ações dos representantes e impor o discurso oficial. Essa criação dramática se apresenta através da linguagem, da verbalização de problemas que já vêm incorporados a soluções que vão ao encontro dos interesses dos agentes sociais oficiais. Para garantir uma oficialização simbólica, seria necessário produzir uma visão oficial, visão essa que deve ser legítima, estando a construção da autoridade muito relacionada a essa perspectiva de poder centralizado.

Um dos problemas dos membros de comissões, sejam eles quais forem, é se convencer e convencer que não falam somente por si mesmos, mas que falam em nome de uma instância superior a definir e a fazer existir. [...] profetas jurídicos”, isto é, os fundadores de um discurso destinado a ser unanimemente reconhecido como a expressão unânime do grupo unânime. (BOURDIEU, 2014, p. 81)

A reverência, a confiança, o respeito à ordem seriam elementos que nos mostrariam evidências de que a ordem social está sendo determinada pelo oficial e pelo legítimo discurso do oficial; o importante nesse caso não seria o respeito à pessoa, mas ao elemento simbólico ordenado que ela representa. A respeitabilidade seria uma forma de deter o capital social necessário para se garantir um capital simbólico no campo político.

Segundo Bourdieu (*idem*), não há unanimidade de aceitação do discurso universal e oficial produzido pelos agentes sociais; nesse caso, seria mais que necessário criar formas de incorporar o oficial. Um dos melhores exemplos dessa prática seria o sistema escolar, pois incorpora, através da ‘encenação’ categorias como a de aceitação pelo sistema de ensino. Nesse sentido, as instituições, entre elas as instituições estatais, seriam formas organizadas que exigem crença, confiança e um reconhecimento coletivo, que apenas se tornam reais a partir de um imaginário coletivo de valor.

Bourdieu (*Idem*, p. 82) entende o “Estado como [um] conjunto de agentes sociais, unificados, submetidos a uma mesma soberania, é o produto do conjunto dos agentes mandatados para exercerem a soberania e não o inverso”. A ideia de soberania das instituições a partir da sociedade civil apresentar-se-ia como um argumento falho para Bourdieu, principalmente porque a lógica dos submetidos não seria a mesma que a dos dominadores, ou melhor, a construção da soberania do dominador seria imposta ao dominado, que não seria soberano.

O discurso público seria uma das formas de conduzir do implícito para o explícito, principalmente porque se parte da perspectiva que o discurso deve ser aberto, não poderia ser escondido; além das características de dramatização e teatralização, a forma do discurso seria importante, pois seria na ação do discurso que se poderiam criar, dizer e defender conceitos.

Poder-se-ia dizer que, a rigor, o Estado é o lugar de circulação da palavra oficial, do regulamento da regra, da ordem, do mandato, da nomeação. [...] O Estado é o lugar de um poder reconhecido que tem, atrás dele, o consenso social, consenso atribuído a uma instância encarregada de definir o bem público, isto é, o que é bom para o público, em público, para o conjunto das pessoas que definem o público. (BOURDIEU, 2014, 128/129)

Segundo Bourdieu (2014), a língua também seria um instrumento de legitimação. A concentração dos recursos simbólicos seria necessária para se obterem o oficial e o universal, algumas medidas seriam importantes para a legitimidade do jogo, entre elas a língua oficial, que congregaria a intensidade de códigos necessários para se determinarem as regras mínimas da vida social. Para esse autor, a visão democrática de Estado induz ao pensamento de que existe uma opinião pública e que os discursos seriam concorrentes, o que não seria verdade, pois a opinião pública não seria de todos, mas apenas dos que fossem dignos de emitir uma opinião, ou seja, haveria formas não explícitas de classificar as diversas falas, entre as esclarecidas, legítimas e oficiais.

Segundo Bourdieu (*idem*), essas formas de ‘classificação e reclassificação’ seriam incorporadas ao sujeito comum, que antes não tinha muito que dizer sobre determinado assunto, mas que passa a assumir determinada opinião a partir da influência daquele que lhe parece mais sábio, inteligente ou moral. No sentido geral, o interesse dos dominadores seria o de tornar o seu discurso, um discurso de todos, que os dominados pensem que um determinado pensamento, surge com eles e não por influência de uma incorporação social.

Embora haja similaridade entre o pensamento de Bourdieu (2014) e o de Marx e Engels (1993), para quem as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes, para Bourdieu (2007, p. 78), as diferenças entre as classes (dominantes e dominados) não acontece como nas hierarquias marxistas, mas a partir de diferentes camadas, como se fosse uma estrutura vertebral que chamou de *chiliastic*; mesmo que o capital econômico seja um dos elementos de análise, o capital cultural também representa uma forma de distinção quanto à produção de ideias, valores e gostos.

Sendo assim, o capital seja ele econômico seja simbólico, pode interferir na posição social do sujeito no campo que está em disputa. A partir da análise sobre o campo cultural,

Bourdieu não compreende, como no marxismo, as relações entre dominantes e dominados, mas sim como uma luta para garantir domínio do campo e poder ditar suas regras.

Para Burawoy (2010, p. 34) tanto em Marx como em Bourdieu, “a ação estratégica torna-se rapidamente uma luta para conservar ou subverter os poderes dominantes no interior do campo”. Embora em Bourdieu (2015) compreenda-se que a luta no interior do campo aconteça segundo relações sociais preestabelecidas antes dos indivíduos, isto é, as determinações e regras prescindem dos sujeitos, que devem, a partir das regras do jogo, buscar a maximização de seus lucros, sejam eles lucros materiais ou simbólicos.

Para este autor, existem limites ao livre arbítrio, sendo que na escala de verdades e valores, haveria em determinados contextos um reconhecimento maior da fala de um do que de outro; haveria um reconhecimento hierárquico da fala legítima dos agentes sociais. “Através da construção desse ponto de vista dominante, a ideia de que nem todos os pontos de vista se equivalem e que há um ponto de vista que é a medida de todos os pontos de vista, que é dominante e legítimo.” (BOURDIEU, 2014, p. 145)

A gênese do Estado moderno possivelmente se desenvolveu a partir do rompimento da ordem social preestabelecida, tendo sido o primeiro ataque à estrutura social, contra as aristocracias. Para que houvesse um pensamento novo e moderno era necessário à sociedade um determinado estágio de diferenciação que tendesse à autotransformação, rompendo principalmente com as diversas estruturas agrárias tradicionais. Além disso, a ampliação do tempo livre possibilitou maior dedicação ao trabalho político e a acumulação dos recursos simbólicos, religiosos, culturais, econômicos. (*Idem*, p. 118)

Bourdieu (2015), desenvolveu uma analogia a partir do exemplo do mercado financeiro, na tentativa de melhor analisar o *campo* e o *espaço social*. Segundo o sociólogo, um *campo* seria configurado como um mercado, principalmente porque os agentes agem dentro de regras estabelecidas, jogam e lutam para que possam tornar legítima sua participação. Os capitais (econômico, social, simbólico e cultural) representam o investimento, o ganho que o agente necessita ter para garantir condições necessárias na disputa de força dentro de cada *campo*.

Para o autor, na teoria de *campo* seria possível compreender o espaço social e as relações de poder atribuídas em cada grupo com que o agente se relaciona. A partir de um modelo simplificado, seria possível estabelecer a posição de cada sujeito no espaço da lógica do *campo*, e suas representações hierárquicas. As hierarquias dos capitais adquiridos, herdados ou acumulados, interferem na ação social do agente, incorporando, excluindo ou

adicionando comportamentos e *habitus*.

Os jogadores no campo estão sempre em disputa do objeto; os dominantes, os que já se consolidaram dentro de determinado *campo*, criam estratégias de conservação do *campo*, de seu capital e de sua legitimidade no *campo*. Há também a translação das distâncias: isso ocorre quando há alterações das regras gerais que logo se impõem modificações na estrutura, o que necessariamente acontece para distanciar antigos e novos integrantes. Os que não têm a devida acumulação de capitais buscam estratégias para desacreditar os capitais de seus opositores, tentando assim a subversão do *campo*.

A busca por legitimidade do discurso e das ações políticas representa a principal condição para permanência no campo político. As regras deste campo não seriam diferentes de outros campos, embora nesse a chance de exclusão seja ainda maior, pelo fato de ser altamente excludente.

O campo político é, pois, o lugar de uma disputa pelo poder que se faz por intermédio de uma concorrência pelos profanos [...] pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte dos profanos [...] é o monopólio da capacidade de fazer crer ou fazer ver de uma maneira ou de outra. Bourdieu (2011, p. 160/199)

Para Bourdieu (*idem*) o campo político seria formado por alguns agentes que se encontram na condição de dominadores e por outros na condição de dominados; ambos os grupos estariam em uma contínua luta, tanto no interior do *campo* como na relação com outros campos. A ausência de conflito seria impossível na política, devido principalmente à perpétua relação de disputa de *campo* para garantir quem será o controlador das regras e leis que regem o campo.

Bourdieu (2014, p. 145) questiona a visão teórica que coloca o Estado como sujeito, como uma ação divina que realiza ações conscientes. Mas considera que não faz o menor sentido um Estado inanimado que define proposições e as realiza; ao contrário disso, quem desenvolveria ações seriam os agentes sociais. Nesse sentido, “Fazer a gênese do Estado é fazer a gênese de um campo em que o político vai se jogar, se simbolizar, se dramatizar nas formas, [...] e têm o privilégio de se apropriar de um recurso particular que se pode chamar de recurso universal.”

O monopolizador do universal seria aquele que fala em nome de todos, que explica o que seria bom para o público. Nesse caso, o monopolizador do universal se apropria do privilégio de responder à totalidade de um grupo na forma de capital do universal. Essas formas de dominação do universal estariam muito relacionadas a uma cultura legítima, garantida pelas instituições, que oferecem garantias de que há um modo de ser para todos.

Uma das formas de dominação cultural mais evidente estaria nos programas escolares, que pretendem construir e regular a distribuição de capital cultural de modo a monopolizar a dominação sobre determinado *campo*.

Essa cultura é legítima porque se apresenta como universal, oferecida a todos, porque, em nome dessa universalidade, pode-se eliminar sem medo os que não a possuem. Essa cultura, que aparentemente une e na verdade divide, é um dos grandes instrumentos de dominação, visto que há os que têm o monopólio dessa cultura, monopólio terrível já que não se pode reprovar a essa cultura o fato de ser particular. Mesmo a cultura científica apenas leva o paradoxo a seu limite. As condições da constituição desse universal, de sua acumulação, são inseparáveis das condições da constituição de uma casta, de uma nobreza de Estado, de “monopolizadores” do universal. (*Idem* p. 147)

O Estado poderia então ser entendido como categoria central no monopólio legítimo da violência simbólica que exerce a reprodução social. A partir da ‘filogênese’ para a ‘ontogênese’, ou seja, através do ciclo de inserção no sistema escolar se solidificaria um processo de normalização, padronização e homogeneização dos indivíduos; embora arbitrário, esse processo não seria visto de modo explícito nem seria baseado no racional consciente. Segundo Bourdieu “a submissão à ordem estabelecida é o produto do acordo entre as estruturas cognitivas inscritas pela história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) nos corpos e as estruturas objetivas do mundo ao qual elas se aplicam.” (2001, p. 214)

Esse movimento, completamente inconsciente para os sujeitos, faria com que uma condição absolutamente arbitrária e dominadora não seja reconhecida como tal. Nesse sentido, a violência simbólica daria uma vantagem significativa, pois não há uma consciência plena daqueles que a produzem, e não há uma consciência plena sobre os motivos para aqueles que sofrem a violência simbólica.

O Estado, dessa forma, representaria para Bourdieu (2011, p. 220) o “banco central de capital simbólico”, ou seja, na condição dos sistemas escolares, na ortografia, na história cultural da nação, o Estado seria a fonte de legitimidade para as classificações e reclassificações. Além disso, o modo como pratica os atos de legitimação, como a entrega de diplomas, como produz a criação de solenidades, como desenvolve a formação de comissões, ratifica as divisões sociais, e as distribuições de poder.

De acordo com o autor, essas estruturas estruturadas estariam de acordo com as condições sociais, mas baseadas nos interesses dos dominantes, fazendo com que os valores simbólicos determinassem objetos e estruturas no campo do real organizado. As estruturas de produção e reprodução de consenso estariam voltadas aos interesses dos dominantes, mas não significa dizer que a coação seja ponto central para que o Estado possa desempenhar as

funções de classificação, seria, antes de tudo, necessária para que se consiga a submissão sem o uso específico da coerção física.

Segundo Bourdieu (2001), a dominação simbólica acontece a partir do não reconhecimento do processo de subjugação do dominado em relação ao dominador. O dominado não consegue perceber os sistemas de dominação devido à incorporação de dispositivos de valores duráveis que encucam de modo diverso uma série de juízos, pensamentos, prenoções. O *habitus* é a condição de se adaptar às regras do jogo, ao construir a partir das disposições anteriores de capitais acumulados estratégias para garantir um ganho maior. Nesse sentido, todas essas predisposições seriam incorporadas desde o nascimento, desde as fases iniciais de aprendizagem até a velhice.

A dominação, seja a de classe, seja a de gênero, é mantida graças à existência de um universo simbólico que redefine categorias de distinção e, por meio delas, mistifica a realidade social subjacente [...] a dominação subjacente às relações entre classes é transcrita na afirmação da superioridade cultural que os dominados aceitam como sendo o atributo intrínseco dos dominantes. (BURAWOY, 2010, p. 67)

A violência simbólica, além de difícil compreensão, está nas diversas camadas do inconsciente, internalizada como um ‘axioma’, ao passo que seria muito difícil combater ou demonstrar a compreensão de todo o processo ficando esta a cargo dos sociólogos profissionais,. Mas a subjugação à dominação não é uma forma de consciência política; ao contrário, é uma disposição dos *habitus* incorporados e profundamente inculcados esquivada à consciência.

A partir do Estado também temos a forma de perpetuar as diversas formas de violência simbólica, quando este cria as diversas formas de distinções sociais, e define parâmetros entre o que ele deseja e o que ele despreza; chegamos ao processo de validação da violência simbólica. Para Bourdieu (2007), não é apenas o monopólio legítimo da violência física, mas também o monopólio legítimo da violência simbólica.

A violência simbólica ou a dominação simbólica seriam exemplos da força de domínio que o Estado detém sobre os sujeitos (agentes), pois seria capaz, de desde o nascimento, empreender um esforço na capacidade de produzir pensamentos próprios e conciliatórios com a existência do Estado, ou seja, a coerção simbólica estaria nas entrelinhas de nosso pensamento, nas formas de controle que se apresentam invisíveis subjetivamente e que representam as “ligações não conscientes entre estruturas objetivas e estruturas mentais [...] no Japão, a escola e o exército são encarregados de difundir e inculcar uma tradição de disciplina, sacrifício, lealdade”. (*Idem* p. 209/217)

1.7 O Estado em uma concepção neoliberal

Para compreendermos a natureza histórica do neoliberalismo, usamos como referência as publicações de Anderson, 1995; Harvey, 2008, 2012; Lenoir, 2016. Nesse sentido, o neoliberalismo se tornou uma corrente mais respeitada a partir da década de 1970, mas isto não significa que a visão intelectual representante do neoliberalismo não existisse anteriormente. O que ocorreu foi a organização eventual sobre as perspectivas do neoliberalismo e sua influência na sociedade.

Em 1980, os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos foram considerados os primeiros governos abertamente implementadores das políticas neoliberais, mas a noção teórica de neoliberalismo nasce já no século XIX. (LENOIR, 2016)

Quando avançavam o regime comunista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os regimes fascistas na Itália, nazista na Alemanha, surgiram resistências entre os liberais, que não foram capazes de orquestrar (no momento) uma resistência efetiva, criando assim uma crise e, posteriormente, uma ruptura na concepção liberal de Estado. O problema central seria a origem do conceito dogmático do *laissez-faire*, ou seja, “a ideia de que o Estado não deve ter nenhum papel na economia, deve apenas mantê-la livre de interferência”. (HEYWOOD, 2010, p. 61)

Além do *laissez-faire*, os princípios do ‘direito natural’ também poderiam ser questionados, pois, para muitos liberais mais radicais, esse princípio - ‘leis naturais’ - impunha ao Estado a obrigação de governar para o povo (HOBBS, 1983; ROUSSEAU, 1995 e LOCKE, 1998) e não para o mercado em si. Mas, após crises econômicas de grandes proporções, além de lutas políticas contra o socialismo, desenvolveram-se as ideias sobre a necessidade de intervenção do Estado para atender aos interesses sociais da população. Entre as principais teorias liberais defendidas sobre o tema, o ‘keynesianismo’⁴ foi a de maior destaque porque propunha não apenas a intervenção na economia, mas também a regulação da vida em sociedade.

Para Laval e Dardot (2016), os teóricos do novo liberalismo ou neoliberalismo, o *keynesianismo* seria um enorme problema, pois dificultaria ao Estado tomar medidas favoráveis ao aumento da taxa de lucro pelas corporações. Nessa perspectiva, compreende-se que alguns direitos sociais poderiam atrapalhar a intervenção do Estado sobre as demandas

⁴ A partir das teorias econômicas de J. M. Keynes (1883 -1946), desenvolve-se na Europa pós-Segunda Guerra Mundial uma economia política alternativa às teorias neoclássicas. Para Keynes, seria necessário controlar os níveis de emprego e crescimento e, para isso, seria necessário que o governo regulasse a procura agregada, isto é, através de ajustes fiscais e controle rígido de impostos e gastos públicos.

privadas do comércio. O ‘darwinismo social’ retorna com mais força sobre as ideias neoliberais, nas quais o utilitarismo ganha mais espaço e os níveis de concorrência propostos seriam uma luta pela sobrevivência dos mais aptos. (HEYWOOD, 2010)

Isto é, seria a superação do modelo de divisão social do trabalho pela supercompetição pelo trabalho; ao se ampliar a competição entre os sujeitos produzir-se-iam resultados melhores para os capitalistas, pois a lógica de progresso social deveria estar amparada no progresso produtivo e não no princípio do progresso do sujeito enquanto indivíduo. (HEYWOOD, 2010)

Esse novo liberalismo atendia aos interesses das elites sociais, organizados a partir de tecnocratas, políticos, estadistas, cientistas e especialistas, além da participação de grandes corporações. Para Araya (2016), o Colóquio Lippmann⁵ que aconteceu em 1938, foi um marcador da genealogia oficial do pensamento neoliberal e marca a mudança de sentido com relação aos princípios do Estado liberal, pois o neoliberalismo demonstra um poder de classe social organizada com a iniciativa de atender a seus interesses, utilizando, para isto, o poder de regulação do Estado.

Para Lenoir (2016), o neoliberalismo inverte a ordem das finalidades do sistema social econômico, isto é, a economia detém o fim máximo na sociedade. Nesse sentido, poder-se-iam justificar as penitências, sofrimentos humanos provocados por baixos salários, redução de emprego, flexibilidade nas relações e nos custos do trabalho e nos custos sociais. Essas medidas seriam necessárias para gerar maiores condições de fôlego para o capitalismo.

A conferência de liberais realizada em 1938 inspirou Hayek (1987) na obra *Caminhos da Servidão* (1944); a existência de uma tendência liberal à esquerda movimentava o Estado para a redução das desigualdades sociais e, logo, redução da taxa de lucro. Assim, do ponto de vista político, o movimento neoliberal caminha na direção oposta, ou seja, torna-se o liberalismo à direita na cena política.

Segundo Lenoir (2016), foi criada em 1947 sob a liderança de Hayek (1889-1992), Röpke (1899-1966) e Mises (1881-1973), a Sociedade do Mont-Pèlerin. Essa entidade congregava 36 pessoas; além de cientistas e intelectuais, também participavam indiretamente diversas personalidades políticas e corporativistas. Foi uma maneira muito eficaz de difundir as ideias do neoliberalismo. Os principais objetivos da sociedade seriam a garantia de

⁵ Colóquio Lippmann foi uma conferência que aconteceu em Paris em agosto de 1938, organizada principalmente pelo filósofo francês Louis Rougier. Para os participantes da conferência, seria necessário debater um novo liberalismo que pudesse ir na contramão do socialismo e, ao mesmo tempo, do liberalismo laissez-faire. O nome da conferência foi uma homenagem ao jornalista Walter Lippmann. Participaram dessa primeira conferência vinte e seis pensadores liberais. (ARAYA, 2016)

manutenção e ampliação dos direitos legais sobre a propriedade privada e da ampliação irrestrita do lucro das empresas.

Para Harvey (2008), a ampliação do neoliberalismo e sua disseminação no mundo, podem ser compreendidas a partir de alguns elementos fundamentados a partir de uma forte rede de relacionamentos com um mesmo fim; a potencialização do discurso de racionalização econômica, a luta política que ligava como inseparável o liberalismo econômico e liberalismo político. Segundo Harvey (2012), embora a globalização econômica seja uma prática que anteceda a existência do neoliberalismo, após a unificação da luta política burguesa que tornou possível assegurar a expansão e o controle da reprodução capitalista dentro da lógica mercantil. O autor aborda que, no neoliberalismo, houve uma busca da classe burguesa pelo domínio do poder do Estado de modo hegemônico com os objetivos de colocar o Estado a serviço do capitalismo e atendendo especificamente aos interesses das grandes corporações que defendiam o neoliberalismo como visão política social.

Vários autores apreendem o neoliberalismo enquanto uma ideologia [...] eles não estão errados, [...] além de pretender expressar a vontade comum, de traduzir a realidade em todo seu rigor e de confundir quando não de ocultar os desafios sociais reais, o discurso ideológico tem por meta legitimar as finalidades buscadas e os meios adotados para chegar a seus fins. (LENOIR, 2016, p. 116)

O neoliberalismo pode ser caracterizado como uma doutrina política que se fundamenta a partir dos consensos produzidos, consensos esses que podem ser determinados como uma ideologia ou utopia, haja vista que agem como verdadeira religião secular. No “neoliberalismo [...], são inicialmente relações sociais, modalidades de coerção, estilos de dominação e de organização das condutas” Haber (2002, p. 132), que oferecem uma crença que induz a conceber um modelo de racionalidade utilitarista e instrumental, mas sem aspectos que correspondam às realidades observadas.

Nessa visão do neoliberalismo apresentada por Haber (2002) compreendemos que existe um discurso dominante que condiciona as finalidades do capitalismo e constrói um imaginário de inculcação de valores, normas, regras, e ética, no sentido de interferir diretamente no modo de pensar social. A capacidade discursiva induz os sujeitos a assumirem esses valores como se fossem seus, alterando assim todos os aspectos da vida, seja nos vínculos institucionais, seja na visão humana e social.

Atualmente, percebemos a disseminação da falácia de que no neoliberalismo se busca a autorregulamentação do mercado como no *laissez-faire* do liberalismo clássico e, contudo, o fim, o desaparecimento do Estado como no ‘anarcocapitalismo’. Podemos observar que, a partir das concepções de Hayek (1987), o que diferencia o neoliberalismo seriam as

finalidades do Estado enquanto objeto de intervenção no plano social. Nesse sentido, o problema não seria propriamente o tamanho do Estado, mas, sim, sobre os projetos que interfeririam na dimensão da justiça social, do liberalismo social e da economia para o povo.

De acordo com Anderson (1995) o grande avanço do neoliberalismo acontece quando a estado de bem-estar social keynesiano não consegue mais ter fôlego para estancar as crises econômicas vigentes. Entre as principais críticas aos keynesianos por parte dos defensores do neoliberalismo estaria o excesso de intervenção do Estado nas ações do mercado, poder excessivo dos sindicatos, crítica aos enormes gastos sociais. Como solução, alguns pensadores da Escola Austríaca⁶ incluem um conjunto de receitas para estancar as crises econômicas, como: a diminuição dos gastos do bem-estar, controle rígido das contas, privatização de empresas públicas, restauração do desemprego para quebrar o poder dos sindicatos, reforma fiscal, diminuição dos impostos dos mais ricos para recriar os incentivos para o desenvolvimento.

De acordo com o autor, mesmo que possamos imaginar que as reformas neoliberais estejam presentes na maior parte dos países, a política econômica do neoliberalismo nunca foi aplicada totalmente em qualquer país, mudando e variando os casos de aplicação de país para país. Inúmeros candidatos propõem nas eleições essas receitas amargas de austeridade; alguns políticos nem ao menos colocam abertamente essas propostas neoliberais nas eleições e inclusive partidos de tendência de esquerda também têm aplicado a cartilha do neoliberalismo.

Com uma abrangência cada vez maior, com o apoio de organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), a incidência de diminuição do Estado e de políticas de seguridade social causou um desmantelamento da organização econômica e, em seguida, mais desigualdade social e desemprego. Embora as políticas neoliberais tenham sido suficientes para combater a inflação, não foi possível identificar um crescimento econômico pragmático como se esperava.

Entre as principais ideias de Anderson (1995) é de que o neoliberalismo é, antes de mais nada, uma proposta ideológica que se apegou a uma ideia de aperfeiçoamento histórico do capitalismo moderno. A lógica de mercado supera o poder e o tamanho das empresas e do Estado. Como ponto de vista interpretativo, é possível identificar que, no neoliberalismo,

⁶ A Escola Austríaca ou Escola de Viena foi um movimento de debate intelectual onde se pensava sobre demandas econômicas do neoliberalismo. A escola tem esse nome devido ao fato de seus fundadores serem predominantemente de origem austríaca. No século XX, a Escola Austríaca teve sua maior influência: para seus economistas, era necessário que cada agente do mercado cumprisse contratos livres sem a interferência de poderes do Estado ou de organizações.

aprofundam-se as crises sociais, amplia-se a desigualdade, excluem-se pessoas, causando uma polarização interna na sociedade, sendo que uma minoria se aproveita de todas as qualidades de bem-estar e uma maioria não consegue ao menos recursos suficientes para sua subsistência.

Para fins do objeto deste estudo, o que precisamos apreender nesta discussão sobre o neoliberalismo foi o seu poder histórico de redefinição do papel do Estado no mundo ocidental, ou seja, a ideia do Estado mínimo passa a vigorar como ideologia central na organização da República, contrariando inclusive os postulados de alguns teóricos clássicos considerados como liberais democráticos, como vimos anteriormente. Entretanto, embora o Estado se converta ao mínimo na execução de política e ações que visem garantir os direitos sociais, imprescindíveis no modelo keinsiano, aqui o Estado continua forte no sentido de garantia da ordem por meio da violência física e simbólica.

1.8 A reorganização do Estado brasileiro: a terceira via

Para Bresser-Pereira (2001), o Estado brasileiro, a partir do século XX, desenvolve transformações em seu sentido administrativo, passando de Estado oligárquico e patrimonial para um Estado burocrático e gerencial. Essa mudança foi muito significativa, tendo em vista que o Estado oligárquico representava uma economia rural baseada em classes ainda não bem saídas do sistema escravista. Também havia uma pressão para o desenvolvimento do capitalismo industrial e uma forte demanda contra o patrimonialismo de Estado. (FERNANDES, 1981)

Segundo Bresser-Pereira (2001), podemos compreender essa transformação de Estado Patrimonial para Estado Gerencial também como a passagem do Estado Autoritário para o Estado Democrático. Isto é, as transformações políticas aconteceram retirando o poder das elites brasileiras para compor uma democracia experimentada pela sociedade civil. Embora os contornos da democratização do Estado tenham elementos que fundamentam a continuidade das elites no sistema político, houve alterações sobre as oligarquias concentradas no interior do Brasil.

Para Bresser-Pereira (2001), a sociedade não é mais baseada no patrimonialismo oligárquico, mas também não se transformou em uma sociedade capitalista clássica, de burgueses e trabalhadores. A criação de um Estado burocrático constitui no Brasil um pequeno grupo de privilegiados pelo sistema estatal e a formação de uma pequena classe média tecnoburocrática. A condição dos trabalhadores era mais precária, pois uma grande

parcela que se deslocava para as metrópoles não era absorvida como mão-de-obra assalariada, sendo excluída de melhores condições sociais. modernização da economia, ampliação das liberdades econômicas, ampliação de direitos civis e de cidadania.

Embora o desenvolvimento da economia tenha acontecido a partir da aceleração da industrialização no país, essa aceleração não se deu a contento, pois, em comparação com o Brasil, outros países se desenvolveram de modo exponencial. Para Fernandes (1981) esse processo lento se deu porque a revolução burguesa nos moldes realizados no Brasil apresentou uma série de dificuldades devidas à preponderância da atividade rural, a um baixo nível de produção industrial e á centralização industrial nas regiões do sudeste do país.

Segundo o autor, uma revolução burguesa nos parâmetros europeus poderia representar princípios civilizatórios ocidentais urbanos, industriais e culturais. Mas o processo não aconteceu dessa maneira no Brasil e os avanços da modernização não aconteceram. Embora tenha havido uma tentativa de dinamização de aspectos econômicos, o país ainda permaneceu sobre formas arcaicas de dominação de uma elite social, reproduzindo, mesmo sob hegemonia burguesa, os valores tradicionais das aristocracias rurais, caracterizando assim o que Fernandes define como conservantismo da elite brasileira (FERNANDES, 1981).

Já nos anos de 1980, o país passava por uma crise ampla em diversos setores do Estado burocrático-industrial. Com a vitória de Fernando Collor de Melo (PRB) para a presidência do Brasil em 1990, sofrendo *impeachment* em 1992, e com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) para a Presidência da República na eleição de 1994, estabelecem-se parâmetros que constituíam a visão de Estado para o mercado. Isto é, a ideia de que o Estado deveria passar por uma reforma para poder tornar-se um aliado na implementação e regulamentação de mercados em âmbitos internacionais.

Para Luis Carlos Bresser Pereira, que participou como Ministro do governo FHC e executou as reformas, os principais objetivos das reformas do Estado seriam a Reforma Gerencial de 1995, isto é, a reforma da administração pública. Assim, no primeiro semestre de 1995, se “estabelece o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e a emenda constitucional da reforma administrativa, tomando como base as experiências recentes em países da OCDE” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 262).

Boa parte dos exemplos de Reforma Gerencial havia tido o Reino Unido como referência ou o que o autor chama de *new public management*, ramo que tinha como perspectiva o estudo e a implementação de práticas administrativas baseadas nos ideais próximos ao neoliberalismo.

Quando as propostas de reforma foram apresentadas, foram atacadas e sofreram diversas acusações. Para Bresser-Pereira, o tema inspirava um debate de ideias; entre duas questões centrais estavam a promoção em relação às carreiras de Estado e o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado. A reforma constitucional ocorreu em abril de 1998, e fazia parte de um plano maior da reforma Gerencial de 1995; nesse caso, foram importantes duas novas formas de organizações de caráter de Estado, “‘agências executivas’ (instituições estatais que executam atividades exclusivas de Estado) e as ‘organizações sociais’ (instituições híbridas entre o Estado e a sociedade que executam os serviços sociais e competitivos)” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 265).

A Reforma Gerencial, passou por três dimensões: “uma institucional, outra cultural, e uma terceira, de gestão” (*Idem*, p. 267), Isto significou que para a aprovação da reforma seriam necessárias alterações burocráticas e administrativas; sendo necessário, primeiro, um debate questionando a cultura burocrática dominante. Uma das propostas seria a “ideia de transformar os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em organizações sociais, ou seja, em organizações públicas não-estatais financiadas pelo orçamento do Estado e supervisionadas através de contratos de gestão” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 265). Nesse sentido, a propriedade pública não estatal, que seria o fundamento das ‘Organizações Sociais’⁷, tornou-se um sentido para o futuro das atividades econômicas na sociedade contemporânea.

Essa forma de organização do Estado encontra seu fundamento também no pensamento de Anthony Giddens (2001), em cuja ideia, o Estado Provedor se constitui como amplo demais e incapaz de corresponder às necessidades da população, pois onde os problemas seriam grandes, as decisões não agradam e onde os problemas fossem pequenos, o Estado nem ao menos consegue chegar a uma solução. Para o sociólogo, a estrutura estatal de garantias sociais não corresponde mais às relações de classe, poder e legitimidade; a sociedade mudou o suficiente para que a participação da sociedade civil seja necessária para dividir as tarefas para um melhor funcionamento da sociedade.

Ao analisar as concepções sobre gestão de Estado, em Giddens (2001), percebe-se sua caracterização a partir de três tipos de estruturas jurídicas e sociais importantes na sociedade civil: primeiro setor, o Estado, segundo setor, o mercado e o terceiro setor, entidades da sociedade civil sem fins lucrativos. De modo similar, Bresser-Pereira (2001), declara que,

⁷ Usamos como fonte de pesquisa as Organizações Sociais e não outras formas de administração pública como as PPP (Parcerias Público Privadas) por uma questão metodológica, em que as OS foram predominantes como alternativa de política do Estado de Goiás.

para aplicar a Reforma Gerencial, seria preciso dividir as atribuições entre três setores específicos:

O setor das atividades exclusivas de Estado, o setor das agências executivas ou reguladoras e os serviços sociais e científicos [...] áreas exclusivas de atuação do Estado com propriedade estatal devem ser ocupados com servidores públicos altamente competentes, bem treinados e bem pagos. [...] na produção de bens e serviços há hoje, em contraposição, um consenso cada vez maior de que a propriedade deve ser privada, [...] no domínio dos serviços sociais e científicos a propriedade deverá ser essencialmente pública não-estatal. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 269)

No caso das atividades consideradas sociais, as ‘Organizações Sociais’ seriam responsáveis pela gestão e implementação das atividades relacionadas à saúde, educação, programas sociais pesquisas e um conjunto de atividades fins que não poderiam ser exercidas por empresas que utilizassem o lucro como fim em si mesmo. Isto é, são atividades em que o mercado não poderia atuar. Embora essas empresas não sejam privadas de origem, elas também não poderiam ser estatais, controladas pelo Estado.

Para Bresser-Pereira (2001), a propriedade pública não-estatal funcionaria a partir do direito privado, mas suas funções seriam públicas. Isto é, um tipo de propriedade pública, mas sem fins lucrativos. Para o autor, as *Organizações Sociais*, poderiam ser financiadas totalmente ou em parte pelo Estado. Nessa perspectiva, o autor defende que o modelo de gestão compartilhada de uma propriedade pública não estatal seria a melhor forma de atendimento a determinados serviços e assistências.

Segundo Bresser-Pereira (2001), seria necessário transformar em ‘Organizações Sociais’ empresas públicas, fundações estatais que promovessem atividades científicas e que exerceriam, a partir de uma autorização do Estado, determinados serviços sem finalidades lucrativas. Para o autor, a gestão seria a forma de conseguir controle administrativo sem que o Estado tenha que exercer essa função. Entre as estratégias para esse modelo de gestão estão as metas e indicadores de resultados.

Na perspectiva teórica e política de Bresser-Pereira (2001) e Giddens (2001) sobre as novas formas de associativismo de Estado, a Reforma Gerencial e o desenvolvimento das Organizações Sociais como gestões administrativas baseadas em regime de cooperação entre o público e o privado, as reformas do Estado, deveriam acontecer porque elas correspondem às demandas democráticas contemporâneas, nas quais a participação social é ampliada a todos os níveis do Estado.

Para Oliveira (2016), com o avanço do associativismo e a entrada das Organizações Não Governamentais (ONG) para demandas de atividades de Estado, haveria maior

participação da sociedade civil nas decisões e, ao mesmo tempo, a estrutura de poder público criaria a transferência direta de responsabilidade, isto é, uma terceirização na forma de *Organizações Sociais*. A nomenclatura Organização Social “é uma qualificação, um título, onde a administração pública define uma entidade privada, no caso, sem fins lucrativos, para que ela possa receber subvenção do poder público (dotações orçamentárias, isenções fiscais, e etc” com a finalidade de exercer no lugar do Estado, serviços de ação pública. (BRASIL 1998.)

Para o Governo Federal, a Lei Nº 9.637, de 15 de maio de 1998 teve como objetivos gerais:

Transferência para o setor privado de atividades de responsabilidade do Poder Público. Objetivos específicos: 1 – Gestão privada dos serviços de interesse público, antes prestados pelo governo. 2 - Valorização do Terceiro Setor. 3 - Exercer maior controle sobre serviços (educação, saúde...) por meio do controle de empresas privadas que irão receber verbas públicas para elaborar e cumprir metas e resultados. (BRASIL, 1998.)

Para Giddens (2001) e Bresser-Pereira (2001) a concepção de *Organizações Sociais* é inspirada no capital privado e o Estado como princípio de estrutura privada do setor público. O tamanho e a eficiência do Estado tornam-se um problema e a responsabilidade sobre prestação de serviço estaria nas mãos de uma empresa privada sem fins lucrativos. Segundo os autores, a terceirização da gestão promoveria mais agilidade na prestação de serviços, além de ser mais econômica e mais eficaz. O controle de gestão se daria a partir dos mecanismos de controle de cumprimento de metas e resultados.

Confirmando o que Bourdieu (2014) já havia argumentado sobre o papel institucional do poder judiciário, de forma oficial, o Superior Tribunal Federal brasileiro (STF) pautou questão das *Organizações Sociais*. Segundo o colegiado de ministros do Supremo Tribunal Federal, as OS poderiam agir em todas as atividades fins ou em todas as áreas (inclusive a educacional), desde que respeitando critérios pontuais estabelecidos dentro da lei de 1998, acima citada. (BRASIL 2015)

1.9 A modernização conservadora em Goiás

Ao considerar as características históricas do Estado de Goiás, buscamos compreender a trajetória pela qual o estado concebeu as condições para a implantação no Centro-Oeste das políticas privatistas relacionadas às Organizações Sociais e outras reformas, percebemos que as características históricas tornaram propícias as condições para desenvolver

discurso de modernização. Mas não qualquer modernização administrativa ou tecnológica, mas uma modernização conservadora.

Neste sentido, buscamos tratar o Estado de Goiás a partir da análise da Primeira República (15 de novembro de 1889 até a Revolução de 1930). Com as referências históricas do período, tentaremos analisar potenciais características que marcaram um sentido sobre as condições históricas em Goiás.

Para Campos (2003, p. 21) “A Proclamação da República, tomada isoladamente, não pode ser caracterizada como ruptura ou fator de mudança na política brasileira. Ela tem de ser compreendida dentro de um processo de mudanças instaurado na segunda metade do século XIX”. Para o autor, houve diversas complexidades tendo em vista os interesses que surgem entre as novas aspirações burguesas por modernização e o desenvolvimento de uma organização republicana.

“Os primeiros anos da República [...] têm sido apontados, por uma boa parte dos historiadores e cientistas políticos, como um período de gestação de um projeto de industrialização acelerada” (ARRUDA, 2013, p. 164). Mas o que se pode compreender do processo de transformação social da monarquia para a República é que os grandes proprietários de terras detinham no interior uma hegemonia política. Além disso, para o autor a burguesia cafeeira já havia construído formas de cooperação entre as oligarquias rurais com os industriais urbanos, mesmo antes da queda do Império.

As bases da estrutura político-institucional republicana se definem quando, por inspiração de Campos Sales, em 1900, se estabelece a chamada “política dos Estados”, fórmula política capaz de permitir o máximo de liberdade política na esfera estadual e de delegar aos governadores a chefia do partido e das oligarquias estaduais, bem como de manter os compromissos do arranjo político nacional. Nesse sentido, as eleições do presidente da República e do Congresso Nacional eram fundamentais: daquele porquanto continuaria respeitando a autonomia das situações dominantes nos Estados e deste porque, com base nas situações estaduais, serviria de suporte da política federal. (CAMPOS, 2003, p. 22-23)

A partir do plano de política dos governadores, seria possível uma análise do cenário, tendo em vista os conflitos entre os poderes regional e central, mas, devido à delimitação do tema, consideraremos os arranjos políticos regionais e os impactos que esta política trouxe para o processo de dominação do centro sobre as regiões periféricas bem como as condições para a existência de um coronelismo no interior de Goiás.

Para Saes (1998, p. 85), “coronelismo é um conjunto de práticas político-eleitorais que participam, de modo peculiar, da dupla função do Estado burguês: desorganização das classes trabalhadoras e unificação da classe dominante sob o comando hegemônico [...] das suas

frações”. Segundo o autor, essas práticas, que se instituem principalmente em determinadas regiões onde há a existência de relações pré-capitalistas, estão dentro de um modelo de democracia burguesa.

O poder político e o exercício monopolizado da violência física, social e psicológica são determinados pela forma como os agentes sociais se apropriam das condições objetivas, materiais e simbólicas da produção social. As relações de dominação e de sujeição pessoal têm como base a propriedade monopolizada sobre a natureza (a terra) e sobre os objetos simbólicos que expressam o poder material – a natureza aparece sendo, e de fato é, o momento privilegiado de expressão da dependência pessoal. (HIRANO, 2001, p. 3)

Neste sentido, as relações de dominação e dependência pessoal, principalmente no campo, por causa da propriedade da terra, formam a base socioeconômica do coronelismo. Embora, não seja sua única característica o poder de dominação, essas compreendem o exercício de convencimento do povo do campo, a capacidade de manipulação e imposição e coerção das massas do campo no processo eleitoral, de tal forma que constituem, também, o uso da força física quando necessária.

Segundo Saes (1998, p. 88) foi possível observar “simultaneamente, como capacidade de obrigar as massas do campo a participarem do processo eleitoral (participação eleitoral, enquanto meio de reafirmação da representatividade popular do Estado)”. Embora o coronelismo apresente princípios que seriam brasileiros, podemos considerar que o fenômeno pode ser reconhecido sob outras formas, principalmente dentro de condições de dominação, em comunidades patriarcais, ou baseadas em chefes políticos.

Para Campos (2003, p. 15), “em quase todos os municípios e Estados brasileiros, há referências dessa forma de dominação dada a ocorrência, o coronelismo passou a ser um dos traços caracterizadores, da Primeira República, também chamada de *República dos coronéis*”. Isto é, uma política de restrição a participação popular, baseada nas relações de dominação e poder sobre as chapas, as eleições e os cargos políticos.

Embora o plano da *Política dos Estados* possa ser considerado uma relação de disputa entre o centro como explorador, e a periferia como o explorado em referência às formas de dominação, na realidade social, era possível compreender que havia um sistema de cooperação para atender a ambos os interesses. As periferias conseguiam manter suas bases eleitorais manipuladas e o centro detinha o poder político eleitoral para as indicações federais e eleições presidenciais.

Segundo Campos (2003, p. 23), o Estado de Goiás detinha todas as características de estado periférico, “economia agrícola, população basicamente rural”, baixa densidade

demográfica, geografia de difícil acesso, com baixa arrecadação de impostos que propiciava a manutenção de um sistema eleitoral [que] “assegurava o domínio político ao proprietário da terra”. Mas para o autor, esta condição de periferia também conduzia a uma situação de autonomia relativa em relação às intervenções federais, com o que foi possível na região obter coesão política (baseada em oligarquias) e controle de determinados setores econômicos.

As condições de Estado periférico, devido a frágil condição econômica, falta de infraestrutura, dificuldades de acesso e baixa densidade demográfica, tornou mais fácil a atuação do coronelismo. Os coronéis, por sinal, não tinham intenções desenvolver a região, mas manter o atraso para não perderem o controle sobre o eleitorado. Inclusive, quando a via férrea foi proposta, próximo aos anos de 1920, grande parcela de coronéis foi contra, justamente porque as pontes, estradas e rodagens situavam-se em propriedades privadas e os coronéis perderiam seu trunfo. (CAMPOS, 2003)

A partir dos mecanismos de dominação implementados no interior da máquina administrativa e eleitoral, os coronéis eram capazes de organizar as indicações políticas e obter vantagens junto ao governo federal. Não era necessário o uso contínuo da força; isso porque a tradição de poder estava de tal modo arraigada no povo que a sociedade goiana não compreendia que estava vivendo sob um modelo de dominação estruturada.

E, assim, não somente pela natural falta de recursos para financiar o desenvolvimento, mas principalmente pela consciente barreira ao progresso que os principais chefes políticos estaduais formaram é que Goiás se manteve pobre, isolado e atrasado durante todo o período, situação essa que era garantia da manutenção do mando e do domínio imposto ao Estado e sustentado graças ao controle de toda a engrenagem política. (CAMPOS, 2003, p. 76)

De todo modo, as condições de subordinação aplicadas às relações de codependência propiciaram estabilidade política na região, mas ao mesmo tempo, o preço pago pela engrenagem política do coronelismo foi alto para a população goiana, que se submetia ao poder de diversos grupos familiares e perdia as condições de desenvolvimento. Por outro lado, a burguesia central tinha interesses de manter o campo afastado da disputa de poder central, instituindo uma autonomia negativa, devido à pouca importância.

As condições para a modernização no Brasil tiveram que enfrentar condições históricas de atrasos sociais. Mesmo nas cidades, as condições para o desenvolvimento do Brasil Moderno tiveram que lidar com as heranças do “escravismo, autoritarismo, coronelismo, clientelismo” (IANNI, 2004, p. 37). De modo geral, as relações sociais e as relações de classe social conviviam com perspectivas de dominação, constituíam um povo sem uma identidade determinada. Por outro lado, os intelectuais brasileiros destoavam da

realidade por propor ideias exóticas que não condiziam com a realidade concreta da sociedade brasileira.

Para Domingues (2002), a modernização realizada no Brasil foi acrítica, e não avançou sobre as mudanças de pensamento e mudanças sociais, mas se constituiu como uma modernização conservadora. No mesmo sentido, Ribeiro (2014) considera que o projeto de modernidade brasileira não desfez as tradições e reproduções sociais do passado no tempo presente, ou com elas rompeu; o que ocorreu foi uma permanência do velho no novo. Isto é, criou as condições de práticas do patrimonialismo com um discurso moderno e edificante, o neopatrimonialismo.

Nesse sentido, o processo de modernização conservadora presente no Brasil foi responsável por constituir, de fato, uma modernização, mas com características sociais pré-modernas, ou de sociedade tradicional, o que poderia explicar a permanência de desigualdades sociais.

Esta formatação faz com que a explicação da desigualdade brasileira tenha como causa o autoritarismo político de nossas elites políticas, que historicamente administraram o erário público como negócio privado. Ou seja, apesar de apontar a modernidade no Brasil, [...] a desigualdade brasileira seria explicada unicamente pela permanência do patrimonialismo. (DOMINGUES, 2002, p. 114)

Conseguimos perceber que há uma similaridade do que Ianni chama de caricatura com o que percebemos como Política de Modernização do Estado de Goiás. “A ideia de Brasil Moderno frequentemente tem algo de caricatura. [...] caricatura resultante da imitação apressada de outras realidades ou configurações históricas, frequentemente implicadas em ideias, conceitos, explicações, teorias” (IANNI, 2004, p. 46).

Ao compreendermos as consequências da implantação de reformas administrativas e tendo em vista o avanço do neoliberalismo econômico, podemos compreender que o Estado de Goiás, embora periférico, tenta demonstrar para a sociedade que o ciclo do atraso acabou e, com isso, dissimula através de discursos para implementar políticas artificiais que não condizem com as condições reais do Estado. Faz isto para desenvolver uma caricatura de que temos um Estado alinhado com grandes potências como o Estado de São Paulo e até se comparando com outros países.

1.10 Neoliberalismo e as reformas educacionais

O histórico da tentativa de implantação das Organizações Sociais (OS) no Estado de Goiás começou pela área da saúde. No ano de 2011, o Governo de Goiás anunciou que os hospitais estaduais seriam repassados para a administração das OS⁸.

Em 2014, o governador Marconi Perillo altera a lei estadual nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como OSs estaduais e disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos, pela lei nº 18.658, de 2 de outubro. A referida alteração, inclui, dentre outras áreas, a educação como campo para a atuação das OSs, isso denotou a preocupação do governo em abrir, do ponto de vista legal, a possibilidade de implantar a gestão compartilhada por via das OS's na educação pública estadual. (SOUZA; FLORES, 2017, p. 221)

No mês de abril do ano de 2015, o Governo de Goiás envia para a Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO) um projeto de lei que previa a transferência de escolas técnicas e tecnológicas para a gestão das OS⁹. A partir de outubro de 2015, o Governador Marconi Perillo anuncia a transferência do modelo de gestão da educação pública para as OS¹⁰. No final de 2015, há uma grande mobilização de jovens estudantes secundaristas que promovem quatro manifestações e a ocupação de mais de 27 unidades escolares da rede estadual.

No dia 6 de janeiro de 2016, a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDUCE) abre o edital de chamamento Público nº 001/2016 para a seleção sobre das OS qualificadas para exercer atividade em Escolas da região de Anápolis. Segundo as regras, para a participação do Edital 01/2016 seriam:

O poder executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sócias sejam dirigidas ao ensino, saúde, ao desenvolvimento tecnológico, etc. [...] as obrigações legais das OS's: 1 – Não ter finalidade lucrativa, 2 – Ser qualificado pela gestão com o órgão que fará o contrato, 3 – Finalidade social em qualquer das áreas previstas em lei, 4 – Submissão ao controle do Tribunal de Contas do Estado, 5 – Possuir órgãos diretivos colegiados, com o objetivo de ter representantes públicos e da comunidade, 6 – Cumprir as metas em busca de resultados. (GOIÁS, SEDUCE, 2016)

O que se pode constatar é que para os grupos dominantes permanece o caráter ideológico acerca do papel do Estado. As políticas fiscais no modelo econômico mercantil induzem a população a acreditar que as únicas saídas relacionadas às crises sociais são justamente a redução de investimentos públicos, reduções e cortes em determinadas áreas de trabalho. O neoliberalismo, tratado anteriormente por Harvey (2012), demonstra que as

⁸ <https://www.aredacao.com.br/noticias/2422/o-que-sao-os-ou-organizacoes-sociais>

⁹ <http://www.opopular.com.br/editorias/noticias/politica/giro-1.145054/governo-da-o-1-passopara-implantar-os-na-educacao-profissional-1.820731>

¹⁰ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/goias-sera-primeiro-estado-a-ter-organizacoes-sociais-na-educacao-basica>

demandas do capitalismo internacional deixam claro que é necessário realizar cortes de toda natureza para que as corporações tenham como adquirir o lucro máximo; para isso, cria-se um sistema de exclusão social.

Bourdieu (1998) analisa o cenário do neoliberalismo a partir da França e desenvolve uma análise crítica sobre o fenômeno. Para o autor, as circunstâncias econômicas e sociais que tornaram possíveis o fortalecimento de uma teoria de Estado neoliberal nasce, sobretudo, em um contexto de redução do poder político dos Estados individuais, e com aumento de uma participação econômica global em mercados internos.

O Estado moderno como fora reconhecido pelo poder centralizador e de controle das atividades econômicas aos poucos foi perdendo espaço para um capitalismo internacional. Principalmente, devido aos avanços de uma globalização acelerada a partir da economia e dos meios de comunicação. Os blocos econômicos como a União Europeia podem ser exemplos de uma superação ao modelo de organização do Estado moderno no capitalismo industrial internacional.

Para Bourdieu (1998), a superação de determinadas práticas do Estado moderno não acontece no todo, mas em partes, pois na premissa do neoliberalismo, o Estado deveria assumir juntamente com a burguesia os interesses econômicos sobre os ganhos, os lucros e sobre os prejuízos do processo econômico, porque a economia faz parte de um interesse público. O autor divide as ações políticas do Estado em duas categorias, “mão direita” e “mão esquerda” do Estado. (p. 7)

Como “mão direita”, compreende-se um conjunto de interesses das camadas dominantes da sociedade, principalmente as elites de poder econômico, afastadas dos interesses das camadas populares da sociedade. Mas para Bourdieu (1998), não são somente os burgueses e as camadas elitizadas que se desfazem do interesse público do Estado. Diversos grupos políticos, inclusive socialistas, desprezam a coisa pública em relação à iniciativa privada, condenando, de certa forma, as condições de existência material e social do povo, que dependem do Estado.

Para Bourdieu (1998), a visão do Estado por parte dos neoliberalistas considera que, para prover um Estado, seria necessário que este fosse minimalista. Isto é, compreende-se que para um Estado ser forte ele não pode ser grande, ao contrário. Além disso, os próprios cidadãos, a partir de críticas à atividade do Estado, negam sua necessidade, abrindo um espaço muito grande para a visão social de uma economia neoliberal. Isto é, o Estado deixa de

torna-se guardião do bem comum, tornando-se um utensílio dispensável; as correntes políticas neoliberais aproveitam desse espaço vago para aplicar políticas de seus interesses.

A ausência do Estado em diversas atividades começa a ser notada, como no caso de áreas em que persistem problemas sociais agravados. “Uma das razões [...] do desespero [...] está no fato que o Estado se retirou, ou está se retirando, de certo número de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável: a habitação pública, a televisão e a rádio pública, a escola pública, os hospitais públicos” (BOURDIEU, 1998, p. 7). Um dos maiores problemas que podemos observar é a falta de resistência quanto à retirada desses serviços fundamentais para a população mais empobrecida.

Nesse sentido, há uma subordinação de intelectuais e políticos à lógica de mercado. Segundo essa lógica perversa, há uma defesa do Estado minimalista em qualquer circunstância e, ainda, como algo necessário ou inevitável. Assim como descreve Haber (2002), Bourdieu (1998) considera que há uma visão de mundo em que se acredita normal um Estado mínimo onde a repressão seria forte, mas em que o Estado não seria responsável pelas demandas sociais.

Todos os problemas sociais seriam, nesse caso, levados em consideração como problemas de ordem ‘natural’, sendo que nada deveria impedir as condições de leis do livre mercado, mas, ainda assim, com diversos privilégios para as elites econômicas. O que conseguimos perceber, tendo em vista a lógica neoliberal, é que ela dissimula as reais funções do Estado para poder se apropriar da máquina socialmente constituída e garantir que seus interesses continuem a ser defendidos como valor central.

Para Saes (1998), na concepção de democracia burguesa, compreende-se o movimento da burguesia de individualizar os sujeitos, ou seja, tornar pessoas de determinada classe social indivíduos de direitos, com o objetivo de secundarizar a organização de classes e substituí-la pela individualização dos sujeitos pelo Estado. O movimento do neoliberalismo quer manter as condições do sujeito como indivíduo, mas não como portador de direitos fundamentais.

Segundo Bourdieu (1998), ao mesmo tempo em que se consegue isolar as pessoas de suas origens de classe e de alguma organização política, também se constrói um afastamento das pessoas em uma fissura social, onde não haveria uma representatividade de suas demandas, tornando-as mais dependentes das condições em que o neoliberalismo busca operar, uma máxima produtividade, com uma máxima repressão do Estado, sem as condições concretas para sua integração à sociedade..

O fundamento de toda essa ordem econômica sob a chancela invocada da liberdade dos indivíduos é efetivamente a violência estrutural do desemprego, da precariedade e do medo inspirado pela ameaça da demissão: a condição do funcionamento “harmonioso” do modelo microeconômico individualista e o princípio da “motivação” individual para o trabalho residem, em última análise, num fenômeno de massa, qual seja a existência do exército de reserva dos desempregados. Nem se trata a rigor de um exército, pois o desemprego isola, atomiza, individualiza, desmobiliza e rompe a solidariedade. (BOURDIEU, 1998, p. 82)

Na visão de Bourdieu (1998), o neoliberalismo se desenvolve como uma máquina infernal, porque submete a seus interesses toda uma lógica social entre empresas e pessoas, conseguindo, a partir de uma estrutura pré-determinada, obter o máximo das condições de exploração dos seres humanos. Assim, para o autor, o neoliberalismo coloca as condições do lucro acima das condições humanas, pois prioriza o mercado ao invés de priorizar as pessoas. Promove, primeiro, a destruição dos serviços públicos e, posteriormente fome, miséria, pobreza, desemprego e dependência econômica.

A partir da visão sociológica de Bourdieu (1998), consideramos que o neoliberalismo é mais amplo que apenas uma força econômica, pois o mesmo deseja alterar as relações sociais integradoras da sociedade, mudando o *nomos* e o *ethos* constitutivos da vida social. Nesse sentido, compreendemos que a existência do neoliberalismo impõe à sociedade um alto custo, que desagrega e desarticula o tecido social da democracia, das organizações políticas, da vida, pois impossibilita aos sujeitos sua independência do modelo econômico neoliberal. Nas ocupações promovidas por jovens secundaristas em Goiás, pode-se notar uma luta política em diversas áreas, nas escolas estaduais, principalmente relacionadas às Organizações Sociais. Medidas foram tomadas pelo governo do Estado para privatização da gestão de escolas estaduais. Mas na escola da Universidade Federal de Goiás, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), foi ocupado pelos estudantes secundaristas por dois motivos centrais: contra a aprovação da Emenda Constitucional nº 95¹¹, e contra a aprovação da Reforma do Ensino Médio¹².

Para Gohn (1999), as áreas de maior conflito das últimas gerações são áreas sociais; a partir da flexibilização e da desregulamentação de diversas atividades funcionais, o mercado consegue retirar de cena diversos grupamentos sociais que, antes, tinham direitos sociais historicamente conquistados por meio de lutas sociais. Para a autora, a educação é observada

¹¹ PEC do teto dos gastos públicos. Emenda à Constituição que institui limites à investimentos públicos em áreas sociais por 20 anos. < <https://legis.senado.leg.br/norma/540698>>

¹² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu alterações na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma flexibilização curricular com o objetivo de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

como central no processo de transformação da cultura da gestão administrativa, a partir de duas questões: a primeira se relaciona ao fato de a educação ter-se transformado em um mecanismo competitivo para se ter acesso às oportunidades sociais. A segunda questão está relacionada aos discursos que a educação produz sobre as políticas sociais, isto é, a escola se transformou no modelo de acesso ao exercício da democracia, ao mérito dos direitos e à conquista do trabalho.

Segundo Silva (2015), as complexidades relacionadas ao Ensino Médio no Brasil nasceram das desigualdades estruturais que o país historicamente alimentou e que não foram combatidos ao longo do tempo. Isso se reflete na desigualdade de acesso à escola. A universalização e o direito à educação é constituem em uma questão que devemos levar em consideração enquanto política nacional que, ao longo das últimas décadas, tem enfrentado baixos índices de escolaridade nas idades e séries correspondentes ao Ensino Médio (PNE 2014-2024).

Outra questão a considerar se relaciona ao público atendido pelo Ensino Médio, jovens, na sua maioria negros e pardos, que muitas vezes, não conseguem frequentar ou terminar a formação de nível médio devido às condições econômicas. Além disso, como define Bourdieu (1983) há várias 'juventudes', o que nos coloca um olhar para as diferenças que apresentam os diversos públicos do Ensino Médio e suas tensões sociais. (BRASIL, 2018)

Para Silva (2015), as juventudes devem ser reconhecidas no plural devido a diferentes perspectivas, sobre seus sonhos, desejos e expectativas construídas ao longo da sua fase juvenil. As tensões que acontecem no cerne da escola derivam, principalmente, das formas de padronização que instituem as práticas pedagógicas. São práticas institucionais que, sem serem explicitadas, demonstram forte presença hierárquica e uma alta taxa de exclusão. Segundo o PNE, consistem em potente fator de reprovação e desistência no Ensino Médio.

A heterogeneidade da matrícula e das condições de acesso e permanência, o quadro de reprovação e abandono escolar e o horizonte da universalização configuram grandes desafios à consolidação do Ensino Médio como educação básica. Em vista deles, é preciso atentar, dentre outros, para os aspectos ligados ao financiamento público. A ampliação da vinculação de recursos e a complementação financeira por parte da União, verificada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a partir de 2007, pode ter se instituído como incentivo para o crescimento da oferta de vagas. (SILVA, 2015, p. 70)

Como apresentou Silva (2015), o Ensino Médio apresenta adversidades na sua base social, com juventudes plurais como público, mas também apresenta diversidades com relação

aos problemas relacionadas às políticas educacionais. Segundo a pesquisadora, o aumento do financiamento público ampliou o acesso de diversos jovens ao Ensino Médio, mas não conseguiu ampliar a qualidade e permanência dos jovens na escola.

Para Silva (2015), é preciso repensar as condições materiais em que as escolas estão apoiadas, embora tenha descrito que houve certo financiamento público no Ensino Médio. Não há dúvidas de que seria necessário um aporte maior de recursos para garantir que as escolas pudessem ter um padrão de qualidade assegurado. Entre as diversas possibilidades que a autora apresenta, decreve que seria necessário rever completamente toda a escola, das tecnologias, das linguagens, dos edifícios escolares, até a lógica do espaço e tempo escolares.

Segundo Machiaveli (2014), a participação juvenil nos movimentos de rua, principalmente nas jornadas de junho de 2013, podia ser observada com regularidade, sendo que diversas manifestações foram previamente organizadas pela internet, mas tinham como destino as ruas do país. Consideramos que o discurso em contrário de grupos políticos empresariais começou a partir da visão política conservadora de que os jovens poderiam apresentar no futuro, posição política de confronto com as políticas de Estado e como resultado, colocar em risco os interesses de mercado de diversas instituições.

O discurso sobre o Ensino Médio, e sobre a educação pública já tinha uma interferência de ONG (Organizações Não Governamentais) como o Todos pela Educação, grupo constituído de empresas com interesses nas políticas educacionais. Também podemos observar que as políticas educacionais do MEC vinham sendo direcionadas juntamente com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) nas últimas décadas. Mas é possível perceber a partir de todos esses grupos de interesses empresariais, a construção de um discurso hegemônico sobre a educação pública, principalmente sobre o Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Medida Provisória nº 746, de 2016, e posteriormente consolidada pela Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017). Entre os diversos discursos que analisamos, a proposta de reforma partia da concepção de que haveria melhora da qualidade de ensino devido à flexibilização do currículo, além de ampliação da carga horária, prevista na legislação sobre as escolas de tempo integral. Consideramos que a reforma, do modo como foi implementada, fragmenta o ensino e desarticula a organização da escola pública, estatal e gratuita.

As reformas educacionais estão na agenda política nacional, pois fazem parte de uma política neoliberal que vem sendo publicizada em todo o mundo. No discurso dos neoliberais,

o Estado precisa alterar a oferta do serviço público, aprovando o encolhimento de financiamentos nas três esferas: federal, estadual e municipal. Realizam-se reformas com discursos de modernização da rede escolar de ensino, ampliação no desempenho de alunos nos testes padronizados, que seria uma política importante para preparar os jovens para o mercado de trabalho

Para Silva e Scheibe (2017), os discursos sobre uma educação baseada em resultados levam em consideração os setores produtivos da sociedade, que consideram haver no país uma pressão social pelo direito ao ensino superior. Além disso, consideram a reforma como demandas necessárias da iniciativa privada para desenvolver o seu currículo. Nesse sentido, os privatistas da educação criticam a organização curricular com o intuito de influenciar a escola segundo os parâmetros ligados à lógica mercantil.

As reformas educacionais partem também de uma mudança do paradigma escolar, pois se fundamentam em uma escola pragmática e baseada em parâmetros econométricos. Isto é, consideram que a lógica mercantil de eficiência e o conhecimento escolar estão disponíveis na mesma equação. Assim, seria possível uma solução em que bastaria desenvolver um processo de seleção e distribuição do conhecimento de forma que as desigualdades, as origens, os capitais culturais não fossem levados em consideração.

Os modelos de standardização da educação são pautados em uma lógica formada pela reprodução do mercado, chamada meritocracia escolar, que acredita ser possível, dentro de uma dinâmica quantitativa (resultado de provas), emitir diagnósticos certos sobre o déficit real de aprendizagem. Esse argumento parece extremamente convincente para uma prestação de contas aos atores envolvidos: escola, professores, alunos, pais e sociedade.

Os processos administrativos passariam a ser controlados de maneira direta sobre a forma como os professores fariam a *transferência* de conteúdo, sendo que o trabalho docente passa a ser controlado no tempo, no espaço, nos conteúdos e nos resultados do trabalho. Uma educação baseada em metas parte do princípio de que o conhecimento é um objeto, e que esse objeto só pode ser adquirido de uma única maneira. Essa educação baseada em testes e provas de equivalência limita os estudantes, induzem à concepção de que educação é apenas sair bem nas provas, responder questionários e preparar-se para os próximos.

A ideia de performatividade curricular tem sido perseguida desde a gênese da escola, com a identificação dos melhores ou piores alunos em função de suas capacidades e possibilidades, e conseqüentemente reportada para i) ao desenvolvimento cognitivo, como se a mente fosse um músculo, ii) à pedagogia por objetos, na expressão do behaviorismo e do construtivismo, e iii) à pedagogia por competências. (PACHECO; MARQUES, 2014, p. 69)

Um dos efeitos da abordagem centrada em *standards* nas escolas é o da instrucionalidade da educação, com tendência para a valorização do ensino face à aprendizagem e do resultado face ao processo, num regresso à ideia da pedagogia behaviorista de que a escola funciona bem desde que os resultados sejam concordantes com os comportamentos definidos.

De forma sistemática, há um processo de condicionamento dos estudantes a conseguirem os resultados esperados, de modo que para a sociedade essa visão tecnicista e economicista é facilmente sustentada pela lógica dos números, mas os verdadeiros objetivos desse modelo de escola são:

1 - aproximar as escolas com os setores produtivos, principalmente do mercado de trabalho, 2 - utilizar indicadores sintéticos (numéricos) para fundamentar as suas políticas de resultados, desenvolvendo políticas educacionais utilizando diagnóstico de uma única ferramenta de verificação, 3 - modelos, princípios e métodos de organização seria baseado em um princípio de gestão privada, 4 – o pragmatismo é um fundamento e critério. (CUNHA, 2017, p. 65)

A concepção de Estado moderno em Bourdieu (2015) leva em conta que o papel mais importante para o capital cultural, o domínio sobre cargos e acesso das classes sociais ao poder estatal deixa de dar-se pelo nascimento e passa a serem baseado em competência e prestígio intelectual. A escola é compreendida como ferramenta de inculcação, que constrói valores que parecem neutros ou desinteressados, mas que, na verdade, carregam um *nomos*, um *ethos*, que interessa àquele que quer impor suas ideias como se fossem absolutamente verdadeiras ou naturais.

A educação é um objeto de disputa entre as classes sociais e as Reformas Educacionais apenas demonstram as translações de distâncias. Isto é, a dominação do campo pela elite intelectual, econômica e cultural, amplia as tensões para que as dificuldades de acesso aos bens e serviços de prestígio sejam limitadas a um menor número de pessoas. Nesse caso, percebemos a escola como regime de hierarquia baseada em um capital cultural necessário para as estratégias profissionais e sociais, ou seja, estratégias para ascensão na disputa de um campo determinado.

Segundo Bonnewitz (2003), o sociólogo Bourdieu nas obras *Os herdeiros* (2014) e *A reprodução* (2012), defende a ideia de que a escola é por si, um amplo sistema de distribuição de privilégios sociais; os sujeitos não garantem suas liberdades, muito menos conseguem dominar a sua ascensão social. Para o autor, o funcionamento do sistema escolar é o resultado do sistema de reprodução das desigualdades, justamente o que o conceito de educação promete destruir.

A lógica da educação é completamente arbitrária, pois os estudantes não têm controle de nada no processo, nem mesmo a escolha se devem ou não estudar é deixada aberta, a decisão de estudar é imposta, assim como o currículo escolar não é decisão de quem estuda, mas resultado da luta política entre os grupos de poder interessados sobre o que a escola deve ensinar. Nesse sentido, a escola é um produto da classe dominante que define quais serão os critérios, métodos e seleções que serão incorporados ao sistema escolar de distribuição de privilégios sociais.

Para Bourdieu (2001) a predisposição de excluir determinada classe do repertório escolar é uma violência simbólica, pois o sistema constitui a legitimidade da cultura do dominante e não oferece oportunidades em relação à cultura do dominado, excluindo a validade de sua existência. Segundo o autor, a meritocracia, ideia de que todos podem conseguir alcançar todas as posições sociais desde que se esforcem, costuma ser empregada na corrente neoliberal como a ascensão às oportunidades, mas se apresenta como uma ideologia, pois não se levam em consideração as desigualdades entre os sujeitos nem as diferenças sociais entre eles.

Ao observar a crítica do Estado moderno em Bourdieu (2014), consideramos que os jovens secundaristas ao participarem politicamente do movimento de ocupação, não desenvolveram apenas uma pauta política, mas diversas pautas relacionadas ao enfrentamento dos projetos neoliberais e às reformas administrativas e educacionais que estavam em curso no Brasil.

Em alguns casos, como na Reforma do Ensino Médio e na Emenda à Constituição nº 95, as ocupações não foram capazes, com sua luta, de parar o projeto de ataque aos direitos sociais. Mas, em relação à transferência de gestão por meio das Organizações Sociais, os estudantes goianos conseguiram parar o projeto de privatização por meio dessas e desenvolver um enfrentamento com o Estado apesar de sofrerem com as violências simbólicas e físicas.

CAPÍTULO 2 – A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA JUVENTUDE

O objetivo deste capítulo é desenvolver, a partir do estudo sobre a história e sociologia da juventude, um caminho para compreendermos os jovens que estão sendo pesquisados por nós. Assim, partimos da sociologia da juventude enquanto referência a nosso objeto de estudo, isto é, a partir da interpretação de diferentes vertentes, inclusive com posições teóricas contraditórias sobre juventude, elaboramos um panorama sobre a representação histórico-social da juventude.

No início do capítulo, desenvolvemos uma abordagem sobre o percurso histórico da categoria juventude e tratamos das diversas concepções que cercam o nascimento da categoria sociológica da juventude. Posteriormente, tratamos das construções e trajetórias sociais que os jovens desenvolvem, tendo em vista o conceito de reprodução social. A partir de duas correntes sociológicas, a geracional e a classista, fizemos uma análise sobre as semelhanças e diferenças entre os conceitos das diferentes correntes para nos posicionarmos frente a nosso objeto.

No segundo momento, tratamos sobre o histórico das políticas públicas para a juventude no Brasil. Partimos dos marcos etários constituídos e das construções legais desenvolvidas sobre a categoria juventude, com foco na história e nos impactos dos jovens como portadores de direitos. Apresentamos, enfim, os dados relacionados ao perfil dos jovens que participaram das ocupações em Goiás entre 2015-2016.

Além disso, analisamos a partir dos dados, as consequências de uma falta de efetiva política pública de inclusão da juventude, de tal forma que pudesse contribuir para que o jovem ingressasse com mais frequência no processo de participação política e, conseqüentemente, na conquista de direitos por políticas públicas de Estado.

2.1 A juventude em perspectiva: uma análise histórico-social

De modo geral, não se podem desconsiderar as transformações biológicas inerentes ao corpo humano e ao processo de maturação e puberdade. Segundo Melucci (1997), o início da juventude se apresenta simultaneamente à constituição motora física, com a capacidade de gerar filhos (procriar). Outro aspecto importante é relacionado à proteção, pois os jovens e adolescentes começam a dispensar a proteção familiar, o que, de certo modo, é uma busca por independência e autossuficiência. A compreensão é de que adolescência e juventude

exprimem uma continuidade temporal ao longo da vida, sendo que a *maturação biológica*, induz a potencialidades novas.

Segundo Groppo (2017, p. 14), “a juventude seria o tempo de preparação para assumir certas ‘funções sociais’, o que permitiria ao indivíduo mudar de status da posição social intermediária juvenil à posição privilegiada da maturidade”. Pode-se compreender, então, que a juventude se distingue da fase adulta e da infância devido à diferença em relação ao prestígio social, maior que o da idade infantil e menor que o da fase adulta. Essa referência sociológica se relaciona com à ideia dos privilégios e deveres sociais. (SPOSITO et. al, 2006; ABRAMO, 2005)

Mas se entende que o processo de institucionalização do curso da vida condiciona as obrigações sociais e a mudança de posição social. Como categoria geracional, a juventude se constitui no processo de desenvolvimento social e pessoal, mas também se constitui como representação de papéis sociais que são incorporados.

Quando os jovens não apresentam aptidão para o desempenho desses papéis, apresenta-se a temática da juventude como uma *disfunção* social, principalmente a partir dos princípios morais que conduzem à condição de legitimidade do sujeito na sociedade. Os questionamentos das estruturas sociais e das regras pré-estabelecidas são encarados como desajustes e, nesse ponto, os jovens são encorajados a evitar esses comportamentos.

A juventude como momento transitório constitui uma abordagem sociológica muito comum; considera-se a condição juvenil como uma fase de transição em que os jovens saem da condição infantil para a condição de maturidade. Percebe-se um nível de hierarquização e relações de poder em relação ao jovem, seja para o grupo familiar ou mesmo para o grupo social.

Segundo Pais (1990 apud GROPPPO, 2017, p. 24), essa referência acontece devido à concepção de “socialização contínua”, ou seja, todos os embasamentos sociais têm como referência a geração anterior. Considera-se, então, que essa proposta gerava uma linha de continuidade de uma geração sobre a outra, mas não sem os conflitos, distúrbios e resistências que esse processo de socialização poderia gerar na juventude.

Para Peralva (1997), a condição da juventude pode ser considerada ao mesmo tempo, “uma condição social e um tipo de representação [...] é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento.” (apud DAYRELL, 2003, p. 40) As alterações no modo de vida,

nas condições sociais são determinadas por classes sociais, culturais, de gênero e por localizações geográficas, além de outras diferenças.

Para Dayrell (2003), a passagem da infância para a fase adulta não significa uma evolução linear, ou seja, a juventude não representa uma medida exata ou, mesmo, um ponto final, onde se estabelece um caminho localizado e determinado; a transição se constitui por “mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais” (p. 3). Embora pareça algo genérico, esse momento de transição apresenta especificidades em cada sujeito e, ao mesmo tempo, dá-se de modo plural.

Sob influência teórica de Durkheim e Radcliffe-Brown (1881-1955), a teoria sociológica estrutural-funcionalista conseguiu avançar nos Estados Unidos, principalmente com Talcott Parsons (1902-1979). Para essa sociologia, o funcionamento da sociedade é baseado em ações sociais. A partir da análise do comportamento dos sujeitos, é possível analisar uma pequena estabilidade social.

A partir das ações, são baseados os papéis sociais, sendo que desses papéis derivam as instituições sociais. Talcott Parsons (1902-1979), na sociologia, defende que o estrutural-funcionalismo não seja apenas uma concepção teórica, mas sim um modelo metodológico. Para o sociólogo, era necessário poder explicar como um fenômeno social opera de forma prática no sistema social. Na concepção sobre a juventude esta estava relacionada a uma socialização unilateral que considera que essas resistências e contradições contra a socialização das gerações anteriores significava uma “disfunção” ou anomia.

O estrutural-funcionalismo preocupa-se com a integração do indivíduo em uma estrutura social que não é posta em causa por esta corrente teórica. Dos jovens é que vem o risco da “anormalidade” e desvio, em especial desde a delinquência dos novos temas destacado das pesquisas de campo da sociologia estrutural-funcionalista. (GROPPO, 2017, p. 16)

Para Parsons (apud GROPPPO, 2017), essa perspectiva sociológica se constitui como campo *macro*, pois considera que a socialização está hierarquicamente acima do poder dos indivíduos, sendo que haveria uma caracterização da juventude da seguinte forma:

1) a juventude é uma faixa etária (ou categoria etária) definida, precisa: deste modo, a juventude, assim como as demais categorias etárias são imaginadas como tendo caráter natural, universal e evidente; 2) a juventude é uma transição à vida adulta: assim, a juventude não interessa tanto pelo que é, mas pelo que será ou o que deveria ser quando seus membros se tomarem adultos; 3) a juventude está intrinsecamente ligada ao processo de socialização, processo tratado como “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (Berger; Berger, 1977, p. 204), de modo que, a princípio, a juventude está destinada a repetir os padrões e normas sociais estabelecidos; 4) a juventude tem grande potencial de ser levada à “anormalidade” ou “desvio”, pois é uma fase muito sensível: deste modo, as experiências de viver a

juventude como valor em si mesmo, ou os casos em que os jovens transgridem os padrões e normas esperados pela socialização, tendem a ser vistos pela sociologia da juventude tradicional como “anormalidade” e “desvio”, como expressão e/ou sintoma de uma patologia social. (GROPPO, 2017, p. 23-24)

De certa forma, o que realmente interessava era que o jovem estava vivendo esse momento de transição, ou seja, que a juventude era apenas uma passagem para o que o jovem viria a se transformar na fase adulta. Como soluções para os desvios, considerava-se a necessidade de segregação dos jovens por faixa etária, o desenvolvimento de treinamentos para que pudessem enfrentar os perigos da vida.

Podemos perceber nas pesquisas, uma predominância de conceitos relacionados à transitoriedade que a juventude representa. É possível verificar muitos exemplos de como a juventude pode ser vista de modo parcial, e como no modo de vida transitório e juvenil, o jovem deixa de ser sujeito, para se tornar uma promessa de vida para o futuro, aquele que é preenchido com expectativas adultocêntricas. Como descreve Dayrell (2003, p. 40) o “vir a ser”, ou seja, tornar-se-á sujeito apenas quando fizer a passagem para a vida adulta.

2.1.1. O percurso histórico da categoria juventude

A categoria juventude também é histórica, principalmente porque não é definida apenas pela idade, mas por um conjunto de valores positivos e negativos anteriores, que pode mudar de acordo com as transformações socioculturais. A juventude como categoria social é considerada recente na sociedade ocidental e não se define da mesma forma em todas as sociedades no passado. Está sujeita às transformações que podem criar configurações à sua existência.

A juventude pode ser compreendida historicamente por seu percurso no tempo e pode demonstrar o modo como cada período histórico representava a juventude. Segundo Feixa, (1999) a juventude é um fenômeno que sempre existiu e que ainda existe em diversas formas de organização social. Da antiguidade até à atualidade, a juventude se constitui como uma categoria sociocultural, podendo ser entendida como manifestação da humanidade através da história.

Para Feixa (1999), a concepção de juventude mais próxima à da atualidade se constitui a partir das transformações da sociedade agrária para a sociedade industrial, sendo que as transformações sociais impactaram de modo direto o modelo de idealização da juventude. Entre as diversas alterações no conceito de juventude, podemos citar o aparecimento da ideia de adolescência, que não existia anteriormente. Entre as justificativas para a criação do

conceito de adolescência encontra-se o fato de educadores entre 1870 e 1890, considerarem que a adolescência era uma fase distinta da infância e distinta da fase adulta. Mas somente a classe burguesa teve acesso a essa visão de adolescência relacionada ao processo educativo; apenas entre 1900 e 1950, estendeu-se o mesmo conceito a outras classes sociais.

Com o reconhecimento da fase da ‘adolescência’, inspirado na visão sociológica e psicológica, houve transformações que interferiram principalmente nas leis e preceitos que se relacionavam à juventude, principalmente leis para garantir proteção aos adolescentes. Essas transformações também foram acompanhadas por mudança em diversas outras instituições sociais, como o trabalho, a família e as organizações políticas.

Surgem na primeira metade do século XX pesquisas sobre juventude, mas que foram desenvolvidas a partir do receio sobre o comportamento juvenil. O principal interesse era conter futuros problemas relacionados aos jovens e os trabalhos sobre ‘delinquência juvenil’ eram bastante utilizados para a descrição da fase juvenil e, muitas vezes, considerava-se perigosa essa fase. Dentro de certo limite, existia um interesse sobre o comportamento rebelde da juventude, que desafiava as leis e transgredia as regras de comportamento moral.

Entre os principais estudos em destaque, está a pesquisa do norte-americano G. Stanley Hall (1846-1924) com a obra *Adolescence* (1904). Com forte impacto nas pesquisas da época, a obra influenciou políticas públicas americanas, sendo também entendida como um pensamento vitalista sobre a adolescência. Considerava que a *adolescência* era uma fase natural de energias corporais e fortes tensões sociais, que poderia ser marcada como uma série de mudanças no comportamento. Para o autor, seria importante o reconhecimento dessa fase para o desenvolvimento das potencialidades inerentes aos sujeitos.

Como justificativa, considerava-se que seria nessa fase que se encontra a energia corporal e mental para realizar mudanças e transformações, sendo que boa parte dessas transformações levava em conta a reprodução dos valores e ideais dos adultos. Esse período remetia a um forte receio dos pesquisadores sobre as transformações que poderiam acontecer, devido ao grande potencial de a juventude ser levada aos desvios sociais e à ‘delinquência’. O pensamento sobre a adolescência era contraditório, pois considerava-se que os adolescentes tinham fortes potencialidades para o futuro e, ao mesmo tempo, essa fase da vida se constituía um perigo iminente.

Na segunda metade do século XX, podemos ver que a condição juvenil muda de maneira acentuada; ao invés de se compreender a juventude como uma extensão cultural da vida dos adultos, percebe-se que, devido às mudanças sociais e estruturais, os jovens se

posicionam de maneira mais autônoma e constituem a sua forma de protagonismo cultural, ou seja, havia uma cultura juvenil de modo que se produziam experiências sociais de juventude (FEIXA, 1999, p. 41).

Historicamente, a juventude foi sendo tratada de maneira diversa com o passar das décadas. Nos anos de 1950, o maior problema da juventude era a consideração de que os jovens eram propensos à transgressão e à delinquência. Nas décadas de 1960 e, parcialmente, 1970, a tendência era considerar que uma geração poderia corromper a ordem social e alterar a visão política, cultural e moral. Alguns exemplos: “movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento hippie”. (ABRAMO, 1997, p. 30)

A luta contra o regime autoritário no Brasil, particularmente, acompanhada por um forte engajamento político de esquerda, ganha projeção e mobilização, mas foi apenas após a década de 1960 que se condensou esse comportamento juvenil de maneira positivada. Houve, após esse período uma imagem idealizada dos jovens que buscavam transformação social. A mesma década foi marcada pela contestação da juventude, na França, um dos movimentos mais emblemáticos produzidos pela intervenção da juventude na política, foi o movimento de maio de 1968. Era possível identificar que não havia mais dúvidas quanto à delimitação da juventude como categoria independente.

Nos anos de 1980, podemos destacar uma divergência em relação as décadas anteriores, principalmente porque os jovens adquirem comportamentos que se apresentavam como antagônicos a períodos anteriores, características que evocavam uma visão conservadora, individual e sem grande interesse para a vida política.

Nos anos 1990, há uma alteração no modo como a juventude é descrita; muitos traços continuam sendo próximos com o do período dos anos 1980, como o individualismo, pragmatismo, e apatia política, mas o que altera radicalmente a visão sobre a juventude é a violência no qual o jovem está inserido, ou submetido. Considerado como um desvio social, o número de jovens moradores de rua, jovens que participam de gangues e cometem vandalismo amplia-se, e passam a ser preocupação governamental constante as drogas, a violência, a criminalidade e comportamentos não aceitos socialmente.

2.1.2 Juventudes: construções e trajetórias sociais

Para o sociólogo francês Bourdieu (1983, p. 1), entre todas as coisas, cabe ao sociólogo, demonstrar aquilo que se apresenta naturalizado e formalmente aceito, analisar de modo relacional e poder apontar os comportamentos e estruturas já previamente elaboradas e seguidas, mas que no seu aspecto cotidiano se apresentam como ação comum, sem ao menos apresentar-se como uma ação social complexa. Nesse sentido, “o reflexo profissional do sociólogo é lembrar que as divisões entre as idades são arbitrárias”, ou seja, são criações dominadoras.

Bourdieu (*Idem*), “a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades [...] a divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos”. A construção do pensamento sobre juventude também não fugiria da constatação de que o termo juventude é determinado e moldado de acordo com as relações de poder estabelecidas socialmente, a condição de juventude é levada para um abismo existencial onde o jovem não é nem adulto e nem mesmo criança.

De modo geral, o conflito de gerações representa uma luta social que, muitas vezes, apresenta-se de modo dissimulado, de maneira ideológica. A construção do discurso para os jovens é elaborada, principalmente, em conexão com os desejos e oportunidades que se refletem, principalmente, dos velhos para os jovens. O fato de haver menor interesse dos jovens para determinados assuntos oportuniza mais espaço para os mais velhos, como é o caso da política, o mercado profissional e outros.

Na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar. (BOURDIEU, 1983, p. 01)

A construção da ideia de juventude, passa por formas de classificação e subdivisão por idade, gênero, classe, mas em relação à idade podemos compreender duas formas de analisar. Primeiro, com a ideia de que juventude é um aspecto biológico da condição humana, que seria uma fase inerente a todos e que há um ser jovem, que pode ser compreendida pelo *inatismo*. Na segunda análise, Bourdieu (1983, p. 2) considera que esse conceito de juventude biológica é mais complexo do que se apresenta, pois considera que há uma posição que não se estabelece por dados e leis específicas. Ou seja, para o autor, a juventude é um dado biológico que se estabelece na relação social, e que pode ser manipulável.

A juventude e a velhice não são dadas, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. [...] leis específicas de envelhecimento: para saber como ser e cortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta [...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BOURDIEU, 1983, p. 02)

Na análise de Bourdieu, os jovens não são compreendidos como categoria social unificada; entre os motivos, porque não há elementos que demonstrem essa condição, mas pela própria juventude se estabelecem distinções entre as diversas condições de jovens entre classes sociais e condições de vida diferentes. Estabelecer uma idade para a construção do jovem é ainda mais perturbador, pois seria uma imposição de dados manipulados pelos mais velhos, ou por categorias sociais diferentes, que produziriam ainda mais distorções.

Para se compreender as diferenças entre juventudes, Bourdieu (1983, p. 2) propõe fazer divisões no que chama de “duas juventudes”, que apresentam como sentido dois polos distintos. Seria preciso, pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. “Assim, as ‘duas juventudes’ não apresentam outra coisa que dois polos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos “jovens” (p. 2, grifo do autor).

O estudo relacional da juventude pode compreender diferenças evidentes entre um jovem de classe burguesa e um jovem de classe operária. Enquanto um jovem é assistido pela família em todas as necessidades de saúde, educação, lazer e moradia, e não necessita de trabalhar para sustentar a família, os jovens de classe operária, além de sua família não poder oferecer todas as condições de subsistência, os jovens ainda sentem a necessidade de trabalhar para poder fazer uma transição entre infância e fase adulta. Essa condição pode nos oferecer dados importantes sobre a juventude enquanto classe.

Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um “homem”. (BOURDIEU, 1983, p. 3)

A escola que apresentava um discurso de não distinção quanto às classes sociais torna-se um centro de distribuição de privilégios, mas não de maneira equitativa. Ou seja, tais privilégios são distribuídos de maneira absolutamente desigual, pois quem já tem muito ganha

ainda mais. Exemplo disso é o Capital Cultural¹³ herdado, que Bourdieu (1983) apresenta. Nas classes populares, tanto entre os adultos quanto entre os adolescentes, está-se dando a descoberta, que ainda não encontrou sua linguagem, do fato de que o sistema escolar é um veículo de privilégios. Sendo assim, fica bem claro para as classes populares que a escola não é uma maneira fácil de ascensão e mérito, mas, sim, um depósito de oportunidades desigualmente distribuído.

No cenário em disputa entre os jovens e os não jovens, o conflito de geração é um conflito de interesses diferentes: o que para uma geração era tido como vantagem não significa que a próxima geração considerará como tal.

Os velhos têm interesse em remeter os jovens a sua juventude, os jovens também têm interesse em remeter os velhos a sua velhice. [...] quando o "sentido dos limites" se perde, vê-se aparecer os conflitos a respeito dos limites de idade, dos limites entre as idades, que têm como objeto de disputa a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações. (BOURDIEU, 1983, p. 08/09)

Podemos pensar que a afirmação de Bourdieu (1983, p. 1) de que “a juventude é apenas uma palavra” possa ser uma afirmação radical para chamar atenção dos problemas metodológicos de se fazer ciências sociais sobre juventude, principalmente a partir de afirmações que são entendidas como *doxa* e propagadas como verdades absolutas. Mas, a partir da visão sobre a sociologia de Bourdieu, podemos entender que não há uma única juventude, e que as suas ações são relacionais, baseadas em circunstâncias anteriores, como classe, gênero etc. Considera-se que seja necessário um vínculo relacional para que se possa estabelecer esse vínculo de entendimento sobre as múltiplas ‘juventudes’ existentes.

O texto ‘Trajetórias sociais’, de Oscar Dávila León (2010), ajuda-nos a compreender melhor as diversas formas de trajetórias juvenis e distinguir os conceitos de trajetórias e transições dos jovens. De modo geral, analisam-se aspectos das configurações de projetos que levam a trajetórias e transições de jovens relacionadas à vida adulta; quais seriam as circunstâncias e os processos que envolvem os jovens e que geram impactos sobre suas vidas futuras, como primeiro emprego, campo educacional e projetos de vida a partir da perspectiva juvenil.

Como Estruturas de Transição, León (2010) não nega que haja formas de ‘transição’, mas que o processo não é entendido radicalmente como o ‘vir-a-ser’ ou pela moratória social. Ainda assim, os jovens passam por formas de transições da fase juvenil para a fase adulta, principalmente por formas de transformações corporais na puberdade.

¹³ O conceito de capital cultural é apresentado na obra: BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA; CATANI (org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p.71-79.

Nesse sentido, a juventude é base fundamental para a constituição de novos sujeitos adultos, mas implica duas contradições, a concepção de que juventude é como “sujeitos incompletos’, a quem falta alguma coisa, o que pode nos levar a negar suas particularidades [...] esse sujeito é incompleto porque ainda não chegou a se completar” (LEÓN, 2010, p. 18). Para o autor, a principal pergunta seria ‘o que é ser adulto?’, principalmente, porque é muito difícil uma definição que garanta os limites quando o jovem deixa de ser jovem e quando realmente o jovem se torna adulto.

Para León (2010), o objetivo de seu trabalho não é definir de maneira categórica os limites entre ser jovem e ser adulto ou maduro, mas não se descarta a faixa etária como um dos fatores importantes para essa compreensão, mas também não para por aí; considera-se que “tem a ver com três elementos fundamentais que parecem estar entrelaçados: a conformação da família, a entrada, de maneira mais ou menos permanente, no mundo do trabalho e a independência econômica e residencial” (LEÓN, 2010, p. 18).

Encontram-se no trabalho de León (*ibidem*), uma busca pela compreensão dos fenômenos juvenis como formas de transição da juventude até a vida adulta, conceitos importantes para entender a transição entre ser jovem e ser adulto:

[...] Tanto a juventude quanto a maturidade são conceitos sujeitos a significados sociais flexíveis, portanto, sujeitos a possíveis variações. O segundo é entender a juventude como um processo: em que se vai diluindo essa espécie de unidade que se vive entre o corpo, a mente e a condição social da criança em que se vai configurando um indivíduo que, cedo ou tarde e por motivos variáveis, se assumirá como “adulto”.

Pode-se dizer que não existe uma única maneira de tornar-se adulto, e as trajetórias seguidas para que isso aconteça são variadas e simbólicas; neste caso, podemos considerar que existem deferentes estruturas de transição. Com base nesse princípio, podem-se verificar as ocorrências históricas, ou seja, eram consideradas típicas, pois correspondiam a épocas específicas da juventude. Mas recentemente se constata que têm existido diferentes formas de tornar-se adulto e, cada vez mais, as trajetórias sociais se afastam da “tradicional estrutura linear” que era compreendida como uma forma de cultura socialmente reproduzida.

Até pouco tempo, a passagem da infância para a maturidade era para eles um passo curto, drástico, já que trabalhavam desde tenra idade, sem estudo ou com muito pouco estudo, situação ainda mais nítida no caso das mulheres, que passavam de crianças a esposas e mães, sem etapas intermediárias (*Idem*, p. 19).

As novas formas de transição se diferenciam dos formatos lineares do passado, pois não se assemelham a uma visão unilateral de destino; ao contrário disso, o tempo de partida e o fim não são demarcações determinantes e dogmaticamente realizadas, mas nas transições se

passa por diversas possibilidades de mudanças e entroncamentos de direções, de retornos e de recomeços.

As diversas etapas e em diversas categorias podem ser entendidas de modo diverso, pois as trajetórias são diferentes, mas, ainda assim, assumem igualdades que podem ser observadas dentro de um mesmo contexto de uma geração. As alterações na forma das transições podem modificar também a relação que o jovem tem com o tempo, a relação entre o presente e futuro, o que acontece porque o período da juventude é um momento em que as instituições direcionam o sujeito para a tomada de decisões sobre o futuro, alterando, desse modo, a relação que o jovem tem com seus interesses e necessidades do presente.

Os projetos de vida são determinados por uma soma de pensamentos e influências que criam um ideal: os sonhos da infância se tornam os sonhos do presente. Nesse momento da vida, ou melhor, nos projetos de vida, é que é possível identificar jovens que não se identificam com determinadas influências de futuro e rompem com certos condicionamentos sociais. Pode-se considerar que são os desejos dos jovens e suas frustrações que podem definir, de modo subjetivo ou objetivo, as chances de se conseguir colocar em práticas as aspirações e pensar nas estratégias e sacrifícios para realizá-los. É nessas circunstâncias que as suas relações com o presente e o futuro tencionam entre o “ideal e o possível” (LEÓN, 2010, p. 20); é dessa forma que os jovens chegam à maturidade, configurando sua transição e se posicionando com relação a suas trajetórias.

Como diferenças entre transição e trajetória, o autor adverte que embora não sejam concepções idênticas, elas se perpassam em diversos momentos. O termo transição se utiliza para descrever um processo duplo: as mudanças biológicas (relacionadas ao corpo, ao crescimento orgânico) e questões relacionadas às “situações de vida” as diversas etapas de acontecimentos da vida. Diferentemente, o termo trajetória pode ser definido de modo inverso ao da transição, pois o que importa para a noção de trajetória não são as linhas temporais, as etapas e acontecimentos que podem de modo social determinar uma geração de pessoas, uma juventude que se tornará adulta, mas, sim, as condições subjetivas e individuais que impõem determinada trajetória social.

Para compreender melhor o conceito de trajetórias sociais, o autor utiliza os estudos de Bourdieu (2007) sobre o espaço social, em que o sociólogo francês, a partir de um quadro gráfico entre eixos distintos - um em sentido horizontal que significa o capital econômico e cultural, e outro no sentido vertical que representa a somatória de distintos capitais. Segundo Bourdieu, a soma de capital pode ser considerada o volume global de capital. Nessas

condições, é possível considerar cada indivíduo com seus devidos volumes de capital e, ainda, ordená-los. Os capitais econômico e cultural são considerados os que mais influem nas estruturas sociais, sendo mais visíveis as diferenças e, certamente, os que mais fixam as posições em que cada sujeito ou grupo social se introjeta.

O espaço social empregado na teoria de Bourdieu é um espaço predominantemente das relações entre grupos, no que se incluem as distinções de classe, diferenças culturais, diferenças significativas em diferentes grupos sociais. Para Bourdieu, (2005, p. 19) “os agentes têm mais coisas em comum quanto mais próximos estejam em ambas as dimensões e menos, quanto mais longe estejam. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais”.

Embora, em primeiro momento, possa parecer que as diferenças econômicas sejam unicamente necessárias nesta avaliação, chega-se à conclusão que as demonstrações subjetivas que operam na mostra das diferenças sociais são compreendidas pelos sujeitos em diferentes condições dentro do espaço social. De modo simplificado, os fatores subjetivos reforçam o que se expressa nas condições ‘objetivas’ de cada grupo social.

As trajetórias sociais demonstram as diferenças entre cada sujeito ao longo de sua vida, sendo que não há padrões de estabilidade permanente; os indivíduos podem a qualquer momento aumentar ou diminuir a sua soma de capital, sendo então possível alterar a sua posição no espaço social. O que não se pode esquecer é que estes elementos estão em constante disputa de capital.

Podemos compreender o inverso também, sujeitos em condições muito parecidas tendem a constituir trajetórias sociais mais aproximadas. Como diria Bourdieu: “um volume determinado de capital herdado corresponde um conjunto de trajetórias mais ou menos equivalentes, que conduzem a posições mais ou menos equivalentes é o campo dos possíveis, objetivamente oferecidos a um agente determinado” (BOURDIEU, 1988, p. 102). Mas Catani (2011, p. 191) faz uma ressalva em relação a concepção de ‘campos’:

Bourdieu sempre advertiu e mostrou que a noção de *campo*, definida em conformidade com a realização de um estudo empírico concreto, necessita ser compreendida em sua interdependência, ou seja, em relação a outra(s) noção(ões) – por exemplo, as noções de *campo*, *habitus* e *capital* não podem ser definidas isoladamente, mas apenas no interior de um sistema teórico que constituem.

Para compreender as trajetórias sociais temos que partir da posição social de origem do indivíduo, do volume de capitais com que ele pode contar desde o nascimento. É a partir da condição de origem que podemos determinar os caminhos em que a trajetória pode

incorrer, sejam eles crescentes ou decrescentes. As trajetórias individuais estão interligadas com o histórico familiar, com as diferentes heranças de patrimônios.

Segundo Bourdieu (*apud* LEÓN, 2010, p. 24), existe um obstáculo a mais para os jovens; é o que o sociólogo compreende por efeito de Geração. “A disputa que se produz entre os velhos, os que já realizaram a trajetória em um campo, e os novos, os que aspiram a ocupar suas posições”. Como as relações sociais estão em constantes disputas de capital, os velhos, ou seja, os de gerações anteriores desejam postergar a entrada do jovem em posições que podem retirar do espaço social as vantagens e oportunidades que uma geração anterior tinha conseguido como espaço de pleno domínio.

Nas relações de trabalho, principalmente no primeiro emprego, é comum perceberem-se as dificuldades dos jovens, pois são colocados como inexperientes e incompletos para o trabalho. “Então, em muitos casos, cada nova geração de jovens avalia sua situação e procura investir nos “campos emergentes” (LEÓN, 2010, p.24), aqueles cujos postos de trabalho no mercado não estejam esgotados, para evitar a concorrência e garantir uma posição vantajosa de entrada no mundo do trabalho.

Algumas transformações no ‘campo’ podem ser significativas para as concepções de trajetórias sociais; historicamente, a educação formal não é fornecida igualmente, mas, por uma relação de poder e dominação, alguns grupos sociais têm mais espaço nas escolas que outros. Mas, hoje, as classes menos favorecidas, que antes não tinham acesso ou o acesso era muito precário as instituições escolares, aos poucos foram sendo positivamente inseridos neste campo. A escolarização foi sendo introduzida, mas não apenas como um luxo, mas como uma necessidade para a produção no ambiente de trabalho.

Os impactos relacionados aos anos de estudos podem ser observados por essa maior permanência dentro do sistema de escolarização, seja por maior tempo de estudo, seja pelos sentidos culturais que podem ser analisados. Mas há impactos diretos no mercado de trabalho, pois maior acesso à escolarização implica atraso na entrada no mercado de trabalho. Neste caso, podemos colocar o período da juventude como um período em que há uma dificuldade de conseguir e assegurar a permanência nos dois ambientes (escola e trabalho).

A estrutura de uma transição pode impactar sobre a trajetória, como, por exemplo, a conciliação entre escola e maternidade, nas pesquisas realizadas por León (2010, p. 27) “A decisão de ter filhos e os estudos [...]. somente 10% de quem tinha filhos estava estudando”. Aspectos socioeconômicos também representam distinções para os anos de estudos. Há evidências que demonstram que a determinados segmentos socioeconômicos de maior poder,

também correspondem maior tempo de escolaridade, maior permanência e estudo até faixas etárias mais altas. Pode-se notar que as diferenças de gênero podem conter traços ainda maiores de desigualdade entre os segmentos, entre os que têm melhores para os que têm piores condições socioeconômicas.

A análise da trajetória de classe deve ser profunda para se compreenderem as contradições dentro da mesma classe, ou seja, as transições representam o momento pelo qual se passa por mudanças em atos, etapas e tempos; são características de um momento histórico específico. Apenas nas suas variadas formas de relações, podemos compreender, de modo inicial, as diversas práticas, formas, perspectivas e delimitações que os jovens adotam na construção de suas trajetórias.

Para Machado Pais (2000), os jovens que vivem em condições de desigualdade podem também constituir-se em “trajetória falida” ou seja, sem condições de fato de levarem seus planos adiante ou se submetem aos planos que estão unicamente acessíveis devido a suas condições socioeconômicas. O texto do Banco Mundial (BRASIL, 2003) sobre o desenvolvimento da próxima geração “tem seu enfoque central concentrado em algumas transições decisivas para a vida dos jovens: a transição da escola para um estilo de vida saudável, para o trabalho, para a formação de sua família e para a cidadania”. (apud LEÓN, 2010, p. 30)

Para Bauman (LEÓN, 2010) as condições econômicas estão sendo tratadas de modo que o liberalismo possa desenvolver-se e que as liberdades individuais possam ser respeitadas na sua máxima construção conceitual. Mas se pode compreender que há problemas sistêmicos sobre a transição da fase juvenil para a fase adulta, e os jovens tendem a enfrentar dificuldades sozinhos, levados a serem responsabilizados por todos os resultados individualizados que poderiam ter sido planejados nas suas trajetórias.

Entre os jovens e nas sociedades atuais em que lhes coube viver, tende-se a converter em campo de disputa e negociação a perspectiva de transitar e estabelecer trajetórias e projetos de vida, idealmente com maiores graus de segurança, ao mesmo tempo com maior grau de liberdade e autonomia, sem deixar de interpelar o sistema social e suas instituições, que devem se responsabilizar pela garantia desse processo, com a ampliação das oportunidades sociais. (BAUMAN apud LEÓN, 2010, p. 33)

Para os jovens, mesmo que sejam otimistas sobre suas perspectivas de vida, não deixam preocupar-se com as difíceis condições para conseguirem realizar seus objetivos, pois compreendem, que há, de fato, uma desigualdade de oportunidades, o que fica ainda mais evidente de acordo com suas origens sociais, familiares mais pobre e pelo capital cultural

herdado; logo, a mobilidade social disponível na sociedade é incapaz de conduzir a uma real condição de realizar os projetos de vida em sociedade.

2.1.3 Juventudes: entre as correntes geracional e classista

Para Feixa, uma importante contribuição para o debate sobre gerações foi trazida inicialmente por Auguste Comte (1798-1857) quando “afirmou que o ritmo [social] pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída na vida pública por uma nova” (30 anos, de acordo com o autor). Para Comte, o progresso “é o resultado do entrelaçamento equilibrado entre as mudanças produzidas pela nova geração e a estabilidade mantida pelas gerações mais velhas”, isto é, pelas gerações anteriores. (COMTE, apud FEIXA, 2010, p. 187)

Para Feixa, Dilthey (1833-1911) consegue revelar questões importantes do ponto de vista histórico, sobre a existência humana, as vivências e pertencimentos de uma geração. A primeira contradição explícita é que o tempo humano não pode ser comparado ao tempo da natureza; nossa condição de ligação com outros seres humanos pode ser explicada por nossa capacidade de aprender a compreender o tempo pessoal e relacioná-lo com o tempo histórico. “A conexão entre o tempo humano e o tempo histórico provém principalmente da capacidade de moldar, uniformizar o tempo pessoal e interpretá-lo num todo significativo”. (FEIXA, 2010, p. 189)

Segundo Mannheim, (apud FEIXA, 2010) a unidade geracional, pode ser compreendida como a forma pela qual se estabelecem unidades entre pessoas de acordo com os grupos concretos nos quais os grupos são desenvolvidos. O conceito de geração determina que as longas ligações que se estabelecem pelo tempo histórico são determinadas pela condição da existência humana e interconectados com a mudança social.

As gerações se constituem como uma dimensão analítica importante para a compreensão das transformações sociais. Para o sociólogo, há um enfrentamento entre o tempo biográfico e o tempo histórico. De outro modo, as fissuras produzidas pelas discontinuidades históricas podem também ser consideradas nas teorias sobre geração. De tal modo, que uma geração não pode ser considerada uma “‘demarcação geracional’ [...], mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-idade de fato compartilham (a geração atual), [...] do qual surge o laço ‘geracional’” (MANNHEIM. apud FEIXA, 2010, p. 189),”

Mannheim foi um dos que acreditavam no poder transformador das futuras gerações:

Segundo Mannheim, a geração jovem vive um “contato original”, primeiro, com a herança cultural que lhe é apresentada, contato que pode se caracterizar como um relacionamento modificado e um distanciamento em relação a essa herança oferecida. O contato original, esta “experiência”, é algo fundamental na formação da identidade individual, como Visto. Mas é também algo fundamental para a dinâmica da sociedade, um canal de introdução de mudanças. O contato original dos jovens com a cultura, por se dar de modo diferenciado do que fizeram, quando jovens, as gerações anteriores, pode levar estes moços a uma maior receptividade em relação a novos valores, hábitos e atitudes, por vezes assumidos de modo radical. (GROPPO, 2017, p. 58),

Segundo Abrams, (apud FEIXA, 2010, p. 190) “a individualidade e a sociedade são construções históricas”, há duas dimensões, a história individual e a história social. Para o autor a dimensão social é para a nova geração um importante elo para se construir novas identidades. Desse modo, podemos compreender que não é apenas a ordem cronológica que determina as distinções do tempo, mas também os avanços e retrocessos que foram adquiridos. “O início de uma geração é marcado por descontinuidades importantes até então dominantes em determinada época histórica e institucional [...] é o processo de mudança que produz o anterior e o posterior”. (FEIXA, 2010, p. 190/191)

Pode-se considerar que as gerações são marcadas por dois tempos distintos, o do desenvolvimento da vida e o do tempo e experiência histórica. De outra forma, podemos compreender que “o tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando então uma geração social”. (*Idem*, p. 191)

A consciência desse processo pode ser considerada a consciência geracional. Primeiramente, essa consciência se define pela historicidade, ou seja, devido à mediação das relações afetivas na família, esta relação com a temporalidade histórica e social adquire ressonâncias pessoais. Adquire o registro do *conhecido* e fala a linguagem das emoções. A transmissão intergeracional não se apresenta de modo totalmente determinado, voluntário e totalmente consciente; ao contrário, boa parte da transmissão geracional é involuntária e muitas vezes baseada na afetividade. Como aponta Feixa (2010), essa parte não determinada despertava a curiosidade de Mannheim sobre as medidas da transmissão intergeracional. Segundo Mannheim, (apud FEIXA, 2010, p. 194)

A memória familiar personifica a continuidade entre as gerações; previne a exacerbação das diferenças; protege a unidade do grupo. Além disso, através da afetividade, o caráter normativo da transmissão é sustentado e as “imagens de mundo” nela contidas são fortalecidas [...] Consciência geracional permite examinar criticamente esta memória [...] Em outras palavras: “consciência geracional é uma poderosa ferramenta para converter as diferenças entre gerações em bases de reconhecimento de si”.

O conceito de genealogia é bem importante para a sociologia da geração, pois pode ser compreendida como a continuidade na mudança, ou seja, as gerações passadas, geram uma personificação de um período histórico na próxima geração. “A dimensão genealógica constitui um quadro de referência no qual suas identidades são construídas e a subjetividade toma forma [...] A dimensão genealógica implica, por sua vez, a consciência de que as mudanças biográficas têm seu próprio lugar determinado pela descendência” (FEIXA, 2010, p. 195)

Para Ortega y Gasset (apud FEIXA, 2010), as pessoas contemporâneas de uma mesma geração tendem a compartilhar princípios comuns, o que se chama “sensibilidade vital” Ao mesmo tempo, considera que as gerações anteriores representam de certa forma, contradições sobre a nova geração. Segundo o pensador, existe um plano cronológico de 15 anos que determina os limites entre uma geração e outra. Mas não esclarece bem o motivo desse delimitação, de 15 anos.

Segundo Feixa, para Nilan (2004), atrás das revisões sobre a teoria da geração, Ulrich e Elizabeth Beck desenvolveram o conceito de ‘geração global’; entre os objetivos dessa visão, estava o de tornar possível a compreensão dos fatores que afetam as gerações. Devido às transformações causadas pela globalização, os autores consideram que a geração global é principalmente baseada no processo de globalização e que, embora haja contradições no processo de global das gerações, ainda assim [as gerações] podem ser determinadas por três fatores chamados de ‘constelações geracionais’.

1. a geração migratória (marcada pelos processos de migração transnacional); 2. a geração aprendiz (marcada pelo trabalho precário); e 3. a geração colcha de retalhos (marcada por processos de hibridização cultural). Nestas três áreas (demográfica, econômica e cultural), a geração mais jovem (ou qualquer de suas frações) atua como um barômetro das novas tendências (FEIXA, 2010, p. 199).

Alguns problemas cercam o futuro da juventude e, principalmente, a relação entre as gerações. O mundo tem experimentado em alguns países, uma queda na taxa de natalidade, o número de famílias que diminuíram os interesses de terem filhos foi impactante. Por outro lado, houve em escala global, um aumento de expectativa média de vida, o envelhecimento de uma população pode trazer consigo inúmeros problemas quanto às relações de trabalho e principalmente, sobre quais os investimentos públicos seriam prioridade.

Em termos de investimentos, as gerações mais jovens vivem de modo desigual, no que diz respeito ao “funcionamento do mercado de trabalho, nas características do sistema de pensão e na acumulação da dívida pública. Todos esses fatores, de várias maneiras e formas,

destacam as diferentes oportunidades que as gerações têm no presente” (FEIXA 2009, p. 200). Muitas leis relacionadas aos jovens e adolescentes tentam determinar de modo temporal a perspectiva da juventude em termos cronológicos, seja na perspectiva de delimitação de estudos, seja na promoção de políticas públicas ligadas ao setor e, para determinar direitos fundantes desse grupo, a limitações da perspectiva são enormes, mas a falta de um parâmetro também constitui um problema.

Em pesquisa desenvolvida sobre juventude global, como “‘juventude’ nos referimos a uma ampla escala cronológica, jovens de ambos os sexos na faixa etária de 12-35. Essa faixa etária indica o quanto a categoria de idade ‘juventude’ tem se ampliado” (FEIXA, 2009, p. 13). Entre as justificativas para determinar esse parâmetro, consideram-se mais as práticas sociais dos jovens e adolescentes do que as funções legais e oficiais.

Essa perspectiva aponta que o principal interesse recai sobre a construção social da identidade que os jovens passam a expressar; entre as diversas possibilidades de se compreender o jovem como sujeito na história, pode-se fazê-lo a partir do consumo cultural e a partir dos movimentos sociais. Ou seja, a perspectiva visa a compreender “o caráter distintivo das culturas juvenis locais num mundo globalizado” (*Ibidem.*)

O autor concorda com o conceito de hibridação cultural. Canclini (2000) considera que a hibridação, mesclas interculturais, são possibilidades de determinar que a modernidade não é mais um caminho sem volta, ou seja, é possível entrar e sair dela. Não compreende a pós-modernidade como uma fase final que rompe com o mundo moderno, mas como uma forma de problematizar os vínculos e as relações entre cultura e momento histórico. Exemplo dessa afirmação está na América Latina, onde não há um projeto (hegemônico) de modernização, mas se questiona o argumento de que a modernidade seja um projeto principal.

Para Feixa (2009, p. 13), a hibridação pode ser considerada como um “processo de interação entre o local e o global, o hegemônico e o subalterno, o centro e a periferia”. Mas pode ser considerado também um processo de transformações culturais, que, de modo local, acompanham as culturas globais. As diferenças e as diversidades são assimiladas e se autorrelacionam.

As subjetividades juvenis são normalmente analisadas segundo discursos de que os jovens constituem um mundo com distinções claras, mas é possível perceber que na vivência deles as relações de igualdade estão mais próximas do que as relações de diferença. Existe uma grande diferença quando comparamos o mundo juvenil com outra geração. As dinâmicas

criativas utilizadas por jovens demonstram maneiras de expressão que não são apenas locais, mas que apresentam o jeito de ser de uma geração.

Em um período em que se analisa a autoconsciência das identidades juvenis, Feixa (2009) conclui que os jovens tendem a participar de uma cultura global em pequena e grande medida. Isso não significa, entretanto que essas formas de culturas globais apaguem e destruam os elementos de práticas sociais e culturais locais. Mas podemos dizer que as tendências e comportamentos são definidos por preferências culturais.

Pais concorda com Bourdieu quanto às críticas sobre as diversas representações juvenis como uma referência unitária dentro das correntes sociológicas da juventude. Para o autor, além das questões relacionadas às “similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais” (PAIS, 1990, p. 140), a categoria juventude também está marcada por uma condição de diferença. Isto é, condições de origens e de existência em diferentes contextos sociais de vida social.

Para Pais (1990), a construção sociológica da juventude considera que existem teorias diferentes para se compreenderem as diferenças e similaridades juvenis. Assim, consideramos que há duas correntes mais distintas entre si que compreendem a corrente geracional e a corrente classista sobre a juventude. As concepções sobre Culturas Juvenis, podem se estabelecer como pontos de intersecção nascentes entre as duas correntes sociológicas.

Segundo Pais (1990), para a corrente classista e para a geracional existem preocupações semelhantes com relação à questão da reprodução social. Mas para a visão classista da juventude, a reprodução social é a gênese do problema em relação à reprodução das classes sociais. Nesse sentido, embora a problemática possa ser similar, as diferenças emergem quando a corrente geracional considera a ideia de fase de vida.

Para a corrente classista, o problema não está na fase da vida, mas no processo de dominação que se desenvolve a partir da sobreposição de poder de uma classe social sobre a outra. A juventude estaria integrada às mesmas condições de precarização da classe explorada, mas com uma característica importante, as “culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe” (PAIS, 1990, p. 157).

A corrente classista também está preocupada em estabelecer os sentidos relacionados à luta travada entre as culturas juvenis, normalmente consideradas como culturas de resistência. Nesse sentido, buscam-se nas experiências juvenis as demonstrações de um olhar de classe sobre a realidade dos jovens, que estão submetidos a uma desigualdade de condições. As

demonstrações de determinados hábitos, vestimentas, linguística, práticas, etc., seriam como a luta simbólica para superar das classes dominantes a ideologia dominante. Assim representam, a partir das culturas juvenis, uma demonstração de resistência de uma cultura de classe, com um valor simbólico e político.

A Escola de Birmingham teve um destaque muito grande nos estudos sobre cultura. Dentre os principais autores podemos citar E.P Thompson (1981), Paul Willis (1991) e Raymond Williams (2011), entre cujos objetos de pesquisa estavam os estudos relacionados a cultura e classes sociais, buscando formas de genealogia entre as práticas culturais e sociais.

O livro *Resistance through Rituals*, organizado por Stuart Hall e Tony Jefferson, publicado em 1976, é uma grande referência na ‘corrente classista’ da sociologia da juventude e para os estudos culturais da Escola de Birmingham (HALL; JEFFERSON, 1982). O livro foi dividido na forma de coletâneas de artigos e se tornou um marco para a fundação dos estudos sobre cultura juvenil. Sua principal característica nas considerações sobre o tema eram as considerações sobre a juventude ligada à classe trabalhadora no pós-guerra.

Para seus autores, os agrupamentos identitários passam a estabelecer-se como subculturas; consideravam que as ações culturais nos agrupamentos juvenis urbanos buscavam a formação e reconhecimento das subculturas como práticas culturais formadoras do pensamento juvenil na sociedade. Nesse sentido, busca-se a compreensão sobre a relação entre cultura e poder.

A cultura pode ser considerada um fenômeno que está presente em toda a sociedade e que está nas bases do processo produtivo, além de ser um mecanismo de reprodução social. Para Duarte, esses teóricos defendem uma concepção de cultura:

Em sentido amplo, antropológico, passando de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura/nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais, com o propósito de compreender em que a cultura de um grupo – e inicialmente a das classes populares e da juventude – funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (DUARTE, 2017, p. 77).

Para os pensadores da Escola de Birmingham, a busca pelos sentidos da cultura não se trata de construções eruditas, ou mesmo acúmulos de produção bibliográfica, mas corresponde à busca pela compreensão da forma como os sujeitos se inserem nos espaços sociais. O sentido das atividades culturais para as classes populares (operária) podem ser pensados para se compreenderem as aplicações da dominação social, como funcionam esses mecanismos e os valores transmitidos.

Entre as primeiras tarefas, estava a alteração e o aprofundamento do conceito de cultura, isto é, na perspectiva teórica materialista, pode-se compreender “como o sistema de

significações mediante o qual necessariamente [...] uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 2011, p.13). A partir da observação de todas as culturas e não somente da cultura erudita, é possível realizar uma contraposição com os fatos culturais, demonstrando o resultado o amplo sentido que a cultura pode significar, mas ainda sujeitada à relação de produção e circulação.

Segundo Duarte (2017, p. 77) Williams descreve um processo chamado de “*materialismo cultural*”, sentido em que o materialismo pode ser entendido como os bens culturais que são consequências dos meios de produção. Os bens culturais são materiais porque, a partir deles, estabelecem-se relações sociais complexas entre instituições, sujeito e sociedade. Os efeitos que a cultura tem nas relações de forças sociais pode ser compreendido a partir da ligação que ela tem com o poder.

Para Raymond Williams (apud *ibidem*) “o mais importante progresso intelectual do pensamento social moderno foi a superação da dicotomia entre ‘sociedade’ e ‘natureza’ e a descoberta das novas relações constitutivas entre ‘sociedade’ e ‘economia’”. Nesse sentido, a produção de cultura desenvolve um movimento, um ritmo de padrões e desejos, um sistema de significados e valores que, como práticas, exercem sentido em relação ao contexto da vida humana.

Ligado à mesma escola, E. P. Thompson (1981) reconhece a cultura como um fenômeno complexo e considera que a experiência é algo concreto, isto é, não é a vivência que produz a ideologia da classe dominante, mas o contrário, a experiência de vida que torna possível analisar e rever comportamentos, práticas, normas e valores. É nessa condição da experiência que podemos promover identidade classista, conceito sobre gênero, conceitos étnicos, etc.

Thompson (1981) descontrói o estruturalismo althusseriano, que considera uma forma mecânica de compreensão, pois considera que os acontecimentos sociais e culturais são apenas o resultado de uma subordinação de classe. Esse reducionismo expõe uma forma de simplificação que generaliza determinados contextos que por si não poderiam ser explicados por uma única maneira, a exemplo da religião, da escola e da família.

Ações sociais e culturais não podem ser separadas dos eventos econômicos, pois são fenômenos humanos que estão na mesma “origem, imersos no mesmo nexos relacional. É ainda pertinente lembrar que esses fenômenos só adquirem sentido a partir da experiência de homens e mulheres reais” (MARTINS, 2006, p. 118). Podemos concluir que, para Thompson

(1981), as ações sociais e culturais revelam destaque, por não se deixarem estruturar apenas pelo viés econômico.

Thompson supera “as visões idealistas e economicistas que ainda se fazem presentes na interpretação das culturas e, em específico, das culturas juvenis” (DUARTE, 2017, p. 79). Em sua construção, o pensamento humano se mostra mais profundo que apenas uma imposição econômica e pragmática; a cultura como fenômeno coletivo deve ser pensada dentro de suas especificidades, mas não perder o materialismo histórico presente na constituição da sociedade.

Assim, podemos compreender que

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (p.194).

A partir da segunda geração da Escola de Birmingham, Paul Willis (1991) também desenvolve pesquisas sobre cultura, especificamente, culturas juvenis. Suas principais críticas são voltadas aos marxistas ortodoxos por defenderem modelos de análise que estabelecem uma relação de separação conceitual entre infraestrutura e superestrutura. As relações culturais estão em constante contato com as estruturas sociais, a cultura é incorporada por parte dos indivíduos, mas com relativa autonomia. Segundo Willis, há um “nível material da cultura e um nível cultural do material” (WILLIS, apud DUARTE, 2017, p. 78).

Na obra ‘Aprendendo a Ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social’, o autor analisa as transformações que aconteceram com jovens operários pesquisados por ele entre os anos de 1972 e 1975. Entre os resultados da pesquisa, podemos considerar que o fracasso econômico relacionado aos jovens ingleses de classe trabalhadora se dá pela cultura de classe, processo que se estabelece como uma condenação de jovens da classe trabalhadora a partir de uma cultura de classe que envolve e prepara as possibilidades para o trabalho manual em fábricas inglesas.

Para Groppo (2017, p. 76), “as ‘subculturas juvenis’ cultivadas pela maioria dos grupos estudados, como os *teddy boys*, *skinheads* e *mods*, derivavam [...] da cultura de classe de origem dos membros desses grupos, a saber, a classe trabalhadora britânica”. As “subculturas” não são colocadas apenas como um grupo ideológico que atende a agrupamentos sociais, mas, sim, como grupos estratégicos para a luta e domínio cultural e social.

Todas as relações construídas a partir dos vínculos de classe eram intermediadas pelas relações culturais que se constituíam enquanto estrutura social. Nesse sentido, os processos de aceitação ou negação estavam em vista das condições objetivas de classe; os jovens ingleses estavam sendo preparados desde a tenra idade para assumir posições fabris e todas as perspectivas educacionais que condenavam os jovens ao sentido do fracasso não incluíam em seus dados as posições na classe operária como algo positivado, mas ao contrário, a classe operária é vista como a negação de um *ethos* escolar.

Assim, para os jovens ingleses, o processo de condenação os sujeita a uma avaliação que ignora a cultura de classe. Esse processo de condenação é visto de maneira paradoxal, ou seja, também se dá “como aprendizado, afirmação, apropriação e forma de resistência dos jovens da classe operária” (WILLIS, apud DUARTE, 2017, p. 78). O que torna a pesquisa de Willis mais rica é que ele não inicia os estudos sobre juventude a partir da discussão de temas clássicos, como sindicatos, cooperação, mutualidade etc., mas na forma de consumo e objetificação que eram realizados pela juventude no período analisado.

Segundo Willis (1991), a identidade de classe se reproduz no contexto social do jovem quando passa pelo ambiente do indivíduo e pelo grupo e no contexto do que aparenta ser uma escolha pessoal e coletiva. A pesquisa conseguiu demonstrar que as práticas culturais da juventude podem ser compreendidas por suas subjetividades, isto é, o que leva o jovem à reprodução social, a aceitar o destino que se assemelha aos de seus pais.

A vida cotidiana implica uma produção humana, habitual, de sentido. Os seres humanos são levados não apenas à luta pela sobrevivência por meio da produção e da reprodução das condições materiais de existência, mas também por intermédio da compreensão do mundo e de seu lugar nele. [...] os atos culturais são intrinsecamente motivados como aspectos da construção da identidade [...] buscando e encontrando dignidade e reconhecimento e, mais ainda, descobrindo significado e sentido cultural para além dos papéis sociais específicos do "mundo informal da vida". [...] A produção do sentido de si e de seu mundo cultural é alcançada, de modo crucial, pelas práticas culturais que produzem algo que ainda não estava lá, ao menos não completamente ou da mesma maneira. (PIMENTA, 2005, p. 325)

O que existe de comum entres os trabalhos de pesquisa de Williams, E. P. Thompson e Willis é que os três autores utilizam as concepções gramsciana de hegemonia, “concebem as relações de dominação como espaço de disputa no campo social” (DUARTE, 2017, p. 79). Como contexto de cultura, ambos consideram que se trata de um movimento amplo que envolve subjetividades, elementos simbólicos e processos de produção material.

“A cultura orienta os sujeitos em sua prática, conduta e costumes [...] processo de construção de símbolos, de representações sociais, de significados, [...]constituente e constituída do mundo social e historicamente situado” (DUARTE, 2017, p. 79/80). De modo

geral, é possível compreender que a cultura pode ser vista como um processo de formação humana que detém um campo muito amplo, que perpassa por diversas formas de valores e elementos simbólicos, mas que também produz e é produzido pelo meio material no qual se vive.

Para Dayrell (2003) a juventude desenvolve forte participação em atividades culturais e esta participação ajuda no seu processo de formação humana. Pode-se identificar que a participação juvenil em atividades culturais não é expressa somente na juventude do Brasil, e que essa transformação ocorre em âmbito global.

A aproximação com atividades de cultura amplia os sentidos, experiências e gera uma autoafirmação necessária para a saúde mental e o amadurecimento do jovem. Em outro sentido, a cultura e a participação em atividades musicais se relaciona com uma forma de educação não formal, pois com a música se pode entender o mundo de outra maneira, e se pode fazer críticas sociais à realidade da vida.

A participação juvenil, ações coletivas e de socialização estão relacionadas, muitas vezes, aos diversos estilos musicais, ou em torno de diversas formas de arte. Essa forma de analisar os agrupamentos juvenis impõe a condição de identificar no campo cultural novas formas de organizações sociais e coletivas que colabora com os sentidos e identidade juvenis, mas não necessariamente, formas e ações homogêneas.

A mobilização em torno das expressões culturais pode estar apontando para questões centrais na sociedade contemporânea. Podem ser expressão do processo de transformações profundas pelas quais vem passando a sociedade brasileira e mundial, tendo na informação, no campo simbólico e na disputa do controle dos recursos simbólicos o eixo em torno dos quais se caracteriza a chamada sociedade complexa. (DAYRELL, 2003, p. 20)

O ‘mundo adulto’ não propicia espaço para a juventude aplicar liberdades e escolhas; as liberdades vigiadas integram um cardápio de desconfiança perpétua, onde não há espaço para tomada de decisões autônomas por parte dos jovens. As atividades culturais propiciam ao jovem a escolha de um estilo que lhe agrada e que propicia certa aceitação de suas escolhas, que propiciam uma relação de trocas simbólicas com outros jovens e ampliam as sociabilidades necessárias para seu bem-estar.

Querem ser reconhecidos, querem uma visibilidade, querem ser alguém num contexto que os torna invisíveis, ninguém na multidão. Querem ter um lugar na cidade, usufruí-la, e transformar o espaço urbano em valor de uso. Enfim, eles querem ser jovens e cidadãos, com direito a viver plenamente a sua juventude (*Idem*, p. 22).

Segundo Dayrell (2003), embora possa parecer que a constituição da juventude pelo processo de socialização cultural possa tornar os jovens homogêneos em suas diferenças, não é isso que se pode verificar; a identidade juvenil não é incorporada como a soma das atividades culturais que pratica, mas, por outro lado, o jovem se realiza nas atividades culturais que experimenta, nas atividades a que se dedica e na influência que essas mesmas atividades incorporam na sua vida.

Segundo Dayrell, (2003, p. 21) os estilos musicais como o rap e funk são capazes de desenvolver nos jovens a capacidade de afirmar a condição juvenil, em virtude dessas referências culturais, eram capazes de construir de modo autodeterminado sua visão sobre o ser jovem, o que levam a contradição sobre os modelos 'jovens' muito disseminado em diversos discursos, como os discursos do 'vir a ser', como o discurso da transitoriedade juvenil, e outros.

Consideramos que esta pesquisa perpassa a intersecção entre as duas correntes, geracional e classista. Mas compreendemos que a partir das análises realizadas, o conflito de gerações foi preponderante para que os jovens pudessem, a partir de uma fissura com o mundo adulto, construir uma ressignificação do espaço-escolar de acordo com as referências sociais que considerariam positivas para a convivência social no período da ocupação.

Concebemos também que, embora haja um discurso de modernização cultural, que amplia e influencia positivamente os jovens para sonhar e experimentar, a modernização social não foi capaz de acompanhar essas demandas no Brasil. Sabe-se das limitações que a cultura tem e não se acredita que apenas a abordagem sobre Culturas Juvenis seria suficiente para explorar as condições sociais reais e diversas dos jovens pesquisados.

2.2 Políticas públicas e o perfil socioeconômico do jovem pesquisado

As políticas públicas da juventude, comparadas a outras políticas públicas implementadas no país, são consideradas ações governamentais recentes, seja pelo poder executivo seja pelo legislativo. Embora essa área seja considerada ainda muito nova, pois seu enfoque específico se dá somente a partir de 2001 (SEVERO, 2006), encontra-se um enorme histórico de informações e dados, a partir de elementos dos últimos 30 anos.

Partimos do marco etário da juventude que identifica quem são os jovens para as políticas públicas, e quais seriam os recortes para o direito a bens sociais e serviços públicos. Podemos elaborar um panorama sobre políticas públicas para a juventude no Brasil, levando

em consideração ainda fatores como a cultura e históricos recentes que podem ser usados para definir o projeto político para a juventude brasileira.

As ciências biomédicas tiveram um importante papel na compreensão do desenvolvimento biológico humano, também um grande impacto na longevidade da maior parte da população. Mas se pode notar que, mesmo nas ciências biomédicas, a compreensão sobre as idades de cada momento biológico tem-se alterado, apressando o tempo ou tornando as referências mais elásticas. Nas políticas públicas para a juventude, consideram-se determinados marcos etários que dependem também da visão biopsicológica da condição juvenil.

O tema puberdade nos parece importante nesse ponto, principalmente porque remete a alterações físicas que fazem parte da vida de jovens e adolescentes e se manifestam de modo irreversível. As concepções biopsicológicas consideram que o conceito de faixa etária se exprime pelas diferentes fases da vida; compreendem que a puberdade se estabelece entre os 12 e 15 anos, juntamente com o início da adolescência.

Nas estruturas institucionais, também não há um ponto fixo, mas a saída da “menoridade” normalmente acontece entre 18 a 21 anos (dependendo de cada país ou período histórico). Normalmente, a saída da menoridade também marcava o início da fase adulta, mas têm acontecido mudanças que tornaram as faixas etárias mais plásticas; no caso do final da juventude, esta “vem se estendendo cada vez mais no tempo, nas práticas sociais e, agora, sob o reconhecimento da legislação no Estatuto da Juventude, promulgado no Brasil em 2013, estende-a até os 29 anos.” (GROPPO, 2017, p. 12)

Em classes superiores e médias, o que marcariam as transições para se chegar à vida adulta seriam eventos simultâneos: “o fim da escolaridade, a entrada no mundo do trabalho, o casamento, a vinda dos filhos e a formação de um lar próprio” (GROPPO, 2017, p. 14-15). Podemos compreender que, embora os marcos etários existam, é notório que grande parte das mudanças biológicas e do amadurecimento não depende diretamente do reconhecimento social para que aconteçam em relação à própria puberdade.

Em relação ao marco etário sobre a juventude, podemos considerar que, embora a idade não possa ser o único fator para a compreensão da juventude, temos presenciado uma sociedade que, constantemente, define os marcos etários para juventude. Inúmeras vezes, esses marcos são definidos para o desenvolvimento de direitos e para promoção de políticas públicas, mas a determinação e escolha das faixas etárias se transformaram no que Groppo nomeia cronologização do curso da vida. Normalmente trata-se de marcadores que definem os

limites etários para o atendimento dentro dos programas de políticas assistenciais como: “família, creche, orfanato, escola, quartel, universidade, abrigo, asilo etc” (GROPPO, 2017, p. 14).

Podemos dizer que a condição etária de uma pessoa é determinante para a garantia de direitos e garantias sociais. Para Abramo (2005), a concepção de juventude e adolescência, apresenta diferenças conceituais que cercam esse pensamento com três abordagens principais: psicológica, sociológica e política. As concepções de adolescência e juventude nascem historicamente como uma abordagem biológica e social, uma condição de passagem de uma fase para outra, de uma idade para outra, e de uma maturidade para outra. Podemos entender que se trata de uma condição provisória e que se incorpora à ideia de ciclo.

Nesse sentido, a faixa etária é um recorte comum para a explicação dessa fase de transição, à qual são incorporados limites. “Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente; é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias (ABRAMO, 2005, p. 6). Mesmo que as faixas etárias não sejam uma marcação rígida, ainda assim são muito levadas em consideração sobre as definições de juventude e adolescência.

As referências quanto aos marcos etários são, normalmente normas impostas por diversas análises demográficas e se alteram de acordo com os métodos de referência e de acordo com as políticas pensadas por governos e organizações para a juventude. Há “no Brasil, baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e por instituições oficiais (como o IBGE), de localizar tal franja etária entre os 15 e 24 anos” ABRAMO, (2005, p. 7).

A Comissão de Juventude da Câmara usou a mesma definição etária de jovem e, através das propostas do Estatuto da Juventude e do Plano Nacional de Juventude, estabeleceu que o conceito de jovem no Brasil ainda estava sendo construído, isto porque, segundo relatório dos deputados, existem inúmeros conceitos distintos sobre jovens; é um tema muito peculiar e deve ser trabalhado e estudado de forma criteriosa dadas sua grande diversidade e heterogeneidade (BRASIL, 2005a).

Em relação à faixa etária, consideramos que a juventude deve ser levada em consideração com base nas políticas públicas implementadas com o Estatuto da Juventude¹⁴. Consideramos que o debate sobre juventudes desperta o desejo de não se fazerem marcações temporais, por se tratar de uma categoria com uma grande plasticidade e maleabilidade social.

¹⁴ Estatuto da Juventude foi um marco legal sobre os direitos dos jovens no Brasil.
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>>

Mas acreditamos que o marco etário a partir do Estatuto da Juventude consegue agregar valor sobre as juventudes sem um crivo abusivo devido a seu marco legal.

Assim como a determinação de um início da juventude é marcada por um problema no recorte demográfico, a compreensão sobre o final da juventude ainda apresenta problemas. Essa compreensão abarca cinco dimensões: “terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou co-responsável; casar; ter filhos” (ABRAMO, 2005, p. 7).

Mas, para melhor compreensão de nosso objeto, ainda cumpre destacar que, no início da década de 1940, o Brasil estabelecia parâmetros para lidar com o que se considerava ‘delinquência’ de crianças e adolescentes. Considerava-se que essas políticas públicas não eram para o bem-estar da juventude, mas, sim, baseadas na preservação da ordem social. Entre as principais medidas para conter a ‘delinquência’ estava a inserção na educação formal obrigatória, a recolocação de crianças e jovens economicamente vulneráveis no mercado de trabalho e a aprovação do novo Código Penal brasileiro.

No ano de 1941, o país criou o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), em cuja criação, entre os principais interesses estava a ideia de gerar um acolhimento social, diferentemente dos processos apenas punitivos que, até então, tinham estado em voga. Eram realizados os atendimentos e se desenvolviam estudos para se determinarem as diversas formas de tratamento necessárias. O SAM, e das décadas de 1940 até a década de 1960, definiu os caminhos para as políticas relacionadas aos menores de idade no país.

Segundo Abreu e Martinez (apud DUARTE, 2017), no ano de 1961, depois de uma série de denúncias, o SAM passa por uma Comissão de Sindicância, na qual eram questionadas as competências do órgão. Em dezembro de 1964, a entidade foi substituída pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FEBEM), ligada diretamente à Presidência da República. Entre os principais objetivos para a criação da FEBEM estava a construção de políticas para a juventude, cujo interesse era padronizar e centralizar as políticas de atendimento social à juventude.

Segundo Abreu e Martinez (apud DUARTE, 2017) a partir da década de 1970 houve dois momentos interessantes, em 1975 foi criada o Plano de Integração do Menor na Família e na Comunidade, e a criação de (CPI) Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar sobre os problemas relacionados às crianças pobres do país. O Código de Menores de 1979 representava como política de juventude um atraso para políticas públicas para o setor; embora houvesse interesse por parte da sociedade civil, os períodos que envolviam a ditadura

militar no Brasil (1964-1985) eram incapazes de analisar o processo sem autoritarismo e sem formas de exclusão da juventude.

O Código de Menores desempenhava um papel de criminalização da juventude. Para Duarte (2017, p. 65) no art. 2º do referido código, constata-se “que suas definições não concebiam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, mas como potenciais transgressores da ordem pública que deveria ser preservada.” A partir da década de 1980, a política para a juventude ganha novo tipo de espírito; com a saída dos militares e a abertura política para a criação de uma nova constituição, foram possível a criação e o desenvolvimento da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987. Em relação à criança e ao adolescente, construiu-se um texto baseado no documento da Declaração Universal dos Direitos da Criança que, depois, transformou-se no artigo 227 da Constituição Federal, promulgada em 1988.

No ano de 1989, os debates sobre infância, criança e adolescência se tornaram mais frequentes, a partir da união de diversos movimentos da sociedade civil, como Organizações não Governamentais (ONGs), organizações do poder judiciário, movimentos sociais, etc. Cria-se o movimento para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Estatuto tornou realidade um modelo de cidadania, tornou possível a legitimidade dos direitos da criança e do adolescente, definindo-os como dever do Estado e da sociedade.

Em relação à concepção mais ampla de juventude, e seus respectivos marcos etários, percebe-se que houve pela sociedade brasileira uma validação do termo adolescência, consagrado a partir de uma luta histórica para a aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A aprovação do ECA pode ser considerada um marco histórico importante para a proteção de crianças e adolescentes, iniciativa que visava a resguardar crianças e adolescentes de maus tratos e violências praticadas em diversos ambientes sociais. A legislação propiciou a condição de direito, principalmente à faixa que vai de 12 a 18 anos de idade. (ABRAMO, 2005)

Ao tratarmos do conceito político de juventude nas políticas públicas da juventude, o que se constata é que a história de um menino 12 anos, Bernardino, serviu para contribuir para a definição de um marco histórico importante para as políticas públicas para a juventude no Brasil. No ano de 1926, foi publicada uma reportagem no Jornal do Brasil sobre a história do garoto Bernardino, freqüente nas ruas, onde trabalhava como engraxate. Em um dia de março, depois de ser enganado por um adulto que se recusara a pagar pelo serviço, o garoto nervoso lança tinta sobre o homem. (WAQUIM; COELHO; GODOY, 2018)

Mesmo não sendo um grave delito, Bernardino foi preso, e depois de um mês em cárcere, em uma cela com vinte adultos, sofreu diversos tipos de violência e foi retirado em estado grave para ser encaminhado à Santa Casa de Misericórdia. A veiculação do ocorrido pelo Jornal do Brasil gerou forte comoção na sociedade brasileira, o que impulsionou o debate político da questão até o Congresso e à presidência da república.

Depois de um ano do ocorrido com Bernardino, o então Presidente Washington Luís publicou simbolicamente no dia da Criança, 12 de outubro de 1927, o Código de Menores, o que se tornaria a primeira legislação específica para a infância. Entre os avanços desse código estava normatizado que menores de 18 anos de idade não mais poderiam ser responsabilizados e presos, como havia acontecido ao Bernardino.

Nesse sentido, o caso do garoto Bernardino motivou o Estado, foi o início da primeira legislação brasileira específica para a infância e a adolescência. “O tratamento jurídico relegado ao menino Bernardino representava o marco teórico e forense da época, inserido no contexto do delineamento histórico do surgimento e consolidação do *status* jurídico de sujeitos de direitos às crianças e adolescentes” (WAQUIM; COELHO; GODOY, 2018, p. 92). A historiografia dos direitos da infância e juventude existiu a partir de quatro fases relacionadas ao tratamento jurídico para o grupo infanto-juvenil:

A fase da absoluta indiferença, em que não existiam normas relacionadas a essas pessoas; a fase da mera imputação criminal, em que as leis tinham o único propósito de coibir a prática de ilícitos por aquelas pessoas; a fase tutelar, conferindo-se ao mundo adulto os poderes para promover a reintegração *sociofamiliar* do infanto-juvenil, com tutela reflexa de seus interesses pessoais; e a fase da proteção integral, em que as leis reconhecem direitos e garantias às crianças, considerando-as como pessoas em desenvolvimento (PAULA, 1989, p. 23).

A retomada da história do Bernardino foi inspirada em debates da Proposta de Emenda à Constituição nº 171 pela Câmara Federal, que trata sobre a redução da maioria penal para 16 anos no Brasil. Esse projeto de Emenda à Constituição foi apresentado em 1993 e voltou à tona entre o final de 2015 e 2016. Embora tenha se avançado na legislação brasileira sobre a juventude, ainda existem dificuldades em garantir o reconhecimento da adolescência e juventude como condição para a atribuição de direitos. (BRASIL, 1993)

Como política pública concreta para parte da juventude, podemos compreender que uma das principais alterações foi a promulgação em 1990 do *Estatuto da Criança e Adolescente* (ECA). Em linhas gerais, o estatuto define de modo prático, as normativas legais

quanto à menoridade no Brasil. Marca principalmente aspectos relacionados à exclusão social e a questões de criminalização anteriormente inerentes ao Código Penal brasileiro.

É possível compreender o ECA sob dois aspectos: como um marco legal e marco etário para a proteção da criança e do adolescente, concebeu como faixa etária idades entre os 12 e 18 anos de idade e impôs tratamento distinto em casos de violência e abusos. Para Sposito (2002), o recorte de idade realizado pelo ECA, simplesmente impõe de modo cronológico os limites para o direito da criança e do adolescente. Com isso, limita-se o direito da juventude.

A partir de intervenções de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente a partir de 1985 com o ‘Ano Internacional da Juventude’ (UNITED NATIONS, 1984), difundiram-se em inúmeros países os programas de políticas públicas específicas para a adolescência e a juventude. Aos poucos, os dispositivos legais eram conduzidos para o reconhecimento dos jovens enquanto agentes sociais ativos na sociedade.

Aqui, só em meados dos anos 1990, quando o segundo governo Fernando Henrique Cardoso amplia os programas e ações destinados à chamada inclusão social de jovens – modelo de ações e programas que permanece como o principal para os jovens no Brasil, com o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Ao lado da influência da UNESCO-Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), destaca-se o apelo midiático cada vez mais marcante em torno de atos violentos realizados por jovens – apelo que nunca foi o mesmo quando se tratava da denúncia do crescente número de mortes violentas de jovens pobres e negros. (GROPPO, 2018, p. 46)

Mas em comparação com outros países e, principalmente, com a América Latina, podemos dizer que só tardiamente as Políticas Públicas de Juventude (PPJ), começaram a ser consideradas como objeto de direitos. Para países vizinhos ao Brasil, predominantemente de língua espanhola, a abordagem de políticas públicas para a juventude

Ganha significação a partir dos anos 80, principalmente estimulad[a] por organismos como a CEPAL, ONU e o governo da Espanha, gerando algumas iniciativas de cooperação regional e Ibero-americana, com intercâmbio de informações e experiências, promoção de capacitação técnica, de encontros para realização de diagnósticos e discussão de políticas. (ABRAMO, 1997, p. 26)

Para Silva e Andrade (2008) se comparada a outros países da América Latina, houve pouca atividade de políticas públicas para juventude brasileira, apenas a partir de 1997 que é possível verificar ações relacionadas. Podemos dizer que o Brasil começou a desenvolver políticas públicas governamentais especificamente para os jovens recentemente, e a principal dificuldade está em justamente produzir leis que não fossem generalistas. Embora essas

políticas específicas estejam mais presentes na esfera federal, as prefeituras e estados têm avançado pouco em relação aos programas na área de juventude, principalmente na oferta de serviços de saúde, cultura e lazer.

Segundo Duarte (2017), no ano de 2002, inúmeras organizações civis como ONGs, parlamentares, partidos políticos, gestores públicos, sindicatos e associações, agências multilaterais, colocam, em amplo seminário, a juventude em debate. Em sequência, no ano de 2003, a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude organizou um conjunto de audiências públicas em todo o território nacional. Na prática, a primeira foi realizada em 2004 e a segunda em 2006. A partir das demandas que nasceram dessas conferências, surge a proposta de um Plano Nacional de Juventude.

Em 2005, a partir da Lei 11.129, dois órgãos institucionais foram criados, além da recriação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude. No ano de 2008, surge a I Conferência Nacional da Juventude, na qual se reuniu grande número de jovens de diversas partes do Brasil. (BRASIL, 2005b)

O ano de 2005 marca uma inflexão nestas políticas, feitas até então sem uma institucionalidade própria. Neste ano, o governo Lula funda a Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude e cria o ProJovem (com base no modelo do Agente Jovem, preexistente). (GROPPO, 2018, p. 46)

O reconhecimento da juventude como categoria social foi tardia no Brasil. O desenvolvimento de Políticas Públicas de Juventude (PPJ), dependia do reconhecimento jurídico da categoria juventude como portadora de direitos, mas segundo Kirchheim e Shmidt, (2014) a juventude, ou melhor, o termo “jovens” apenas foi incluído como categoria jurídica quando se altera especificamente o artigo 227 (Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)

Consideramos que a inserção da juventude na Constituição Federal foi um avanço significativo, principalmente porque se passa a responsabilizar o Estado pela promoção de políticas públicas para o desenvolvimento de uma categoria social que, antes, não era

considerada como detentora de qualquer direito. Para Duarte (2017, p. 70) o texto do artigo 227, discorre sobre

A proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, confere ao jovem prioridade, ao lado da criança e do adolescente, para fins de proteção pelo Estado, pela família e pela sociedade; impõe a obrigatoriedade do Estado em contemplar o jovem nos programas de assistência integral à saúde, de prevenção e atendimento especializado para pessoas portadoras de deficiência, de prevenção e atendimento especializado ao dependente de entorpecentes e drogas afins e de garantia de acesso do trabalhador à escola; prevê a criação, por lei, do Estatuto da Juventude do Plano Nacional da Juventude.

Todo o movimento que antecede o Estatuto da Juventude teve início no ano de 2003; estando a agenda sobre juventude presente na sociedade brasileira durante longos anos, as pautas sobre juventude eram defendidas por diversos setores. Grupos de intelectuais, Organizações Não Governamentais (ONG) etc defendiam a sua aprovação. Depois de sete anos de espera, inúmeras pautas, negociações e audiências públicas, no dia 5 de agosto de 2013, a Lei 2.852 foi publicada, mas sua vigência se deu em 5 de fevereiro de 2014. O Estatuto da Juventude foi uma importante ferramenta para a oficialização da juventude como categoria social de direitos.

“(Crianças, adolescentes e jovens foram submetidos a esse modelo civilizador sem, no entanto, verem superadas as condições de vida e de abandono às quais estavam expostas” (DUARTE, 2017, p. 70). É possível verificar que, embora haja avanços no reconhecimento dos direitos da juventude, ainda não conseguimos incluir projetos que incluam a juventude em projetos civilizatórios, isto é, conseguir retirar os jovens de meios sociais vulneráveis, o que depende também de mudanças estruturais na recomposição de recursos do país para áreas sociais.

No Brasil, a juventude vive problemas sociais graves, seja nas condições econômicas de vulnerabilidade, na questão da violência urbana, na falta de espaços culturais, seja na educação pública, que infelizmente não consegue oferecer aos jovens as condições intelectuais e culturais capazes de aumentar suas oportunidades.

A partir de uma pesquisa quantitativa, realizada por meio da aplicação de um questionário, foi possível analisar o perfil dos jovens participantes das ocupações em Goiás. O objetivo era compreender o contexto social dos jovens. Assim, dos sujeitos da pesquisa, traçamos um perfil socioeconômico e delimitamos algumas características comuns aos participantes.

Além da categoria estudantes de escolas públicas estaduais, esses jovens também podem ser determinados a partir das idades que tinham no período das ocupações. Percebemos que a maioria era de estudantes do Ensino Médio que tinham, no período das ocupações, idades entre 15 a 19 anos, sendo que a maior parte destes deles estava no 3º ano do Ensino Médio e tinha respectivamente idades entre 16 e 17 anos.

Para o IBGE (2010), os jovens com idades de 16 a 17 anos representam 3,6% do total populacional do país. Mas para Waiselfisz (2015) fazer um corte sobre os dados etários entre 16 e 17 anos pode trazer problemas em relação à compreensão temporal da amostra. Nesse caso, vamos utilizar como dados etários idades de 15 a 19 anos, que correspondem a 8,9% da população brasileira.

No projeto de pesquisa, tínhamos a programação de aplicar o questionário para 18 pessoas, sendo nove de gênero feminino e nove de gênero masculino, mas conseguimos aplicar o questionário para 14 participantes, sendo que desse total 57% de gênero feminino e 43% do gênero masculino. Esse percentual superior de mulheres na pesquisa também pode ser observado na participação ativa das mulheres na ocupação de escolas em Goiás.

Embora não seja possível um número exato sobre a participação feminina nas ocupações, a partir desta amostra de pesquisa foi possível perceber que a participação de mulheres no movimento pode ter sido superior em relação à participação masculina. No Brasil, o percentual de gênero difere em relação aos apresentados na ocupação. Segundo os dados do IBGE¹⁵ o país tinha em 2017 o percentual de 48,4% de pessoas de gênero masculino e 51,6% do gênero feminino. As mulheres representaram a maioria nos dados do questionário e nos dados do IBGE, mas quando buscamos os dados sobre a representação política das mulheres na Câmara Federal no Brasil no último pleito, percebemos que as mulheres ocupam apenas 15% das cadeiras da casa. (TSE, 2018)

Entre os participantes pesquisados, a faixa etária atual é de 72% com jovens entre 19/20 anos, sendo que 21% jovens entre 18 anos e 7% jovens entre 21/22 anos de idade. Os dados apresentam que a maior parte dos estudantes que participavam da ocupação não estava nos anos iniciais, mas nas fases finais do Ensino Médio.

Em relação a cor de pele, os dados demonstraram que a participação política nas ocupações de escolas foi bem diversificada, sendo de 36% de pardos, 36% de negros e 28% de brancos. De acordo com os dados do questionário, a maioria dos participantes, 72%, era de pardos e negros, o que é muito interessante porque esses dados diferem em relação aos dados

¹⁵ PNAD C – Características gerais dos moradores.

gerais do país. Em levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ¹⁶ entre 2016 e 2017 apresentou os seguintes resultados: 43,6% se autodeclararam brancos, 8,6% pretos e 46,8%, pardos.

Segundo os dados do Censo Escolar¹⁷ de 2018 (BRASIL, 2018), a maior parte dos alunos de escola pública são pretos e pardos, sendo que as maiores proporções estão na creche, 54,7%, e na educação profissional, 50,1%, Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos negros e pardos correspondem 72,3% dos alunos. No Ensino Médio, as taxas de alunos pretos e pardos correspondem a 54,7% dos estudantes.

Se formos comparar a representatividade política dos pretos e pardos na última eleição de 2018, encontramos os seguintes dados: candidatos pretos representam 10,8%, os pardos 35,4% e os candidatos brancos 52,7%. Em relação aos dados sobre os deputados eleitos, percebemos uma representação negra bem abaixo ao número de candidatos negros no pleito. Segundo os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)¹⁸ de 2018, a composição da Câmara dos Deputados por cor ou raça se dividem da seguinte forma: 4,09% se autodeclararam pretos, 20,27% se autodeclararam como pardos, 75% são formados por brancos.

A partir desses dados, podemos perceber que na sociedade brasileira os negros ou pardos correspondem 45,48% dos candidatos a cargos políticos, mas o número de eleitos como deputados federais representa 24,36% formado por pretos e pardos. Nas ocupações de escolas de Goiás, a partir dos dados da nossa pesquisa o número de estudantes negros e pardos representa 72% dos participantes. Podemos perceber uma grande diferença em relação à representação de pardos e negros na política brasileira.

A maioria dos jovens pesquisados (79%) nasceu no Estado de Goiás, sendo que, 21% nasceram em outros estados, assim indicados: 7% em São Paulo, 7% em Mato Grosso do Sul e 7% em Minas Gerais. Embora o Estado de Goiás tenha o reconhecimento de forte imigração desde os anos de 1980, a realidade dos estudantes que participaram das ocupações demonstra que a maioria não é fruto de um processo migratório entre estados da federação. Já em relação ao local onde moram, cerca de 50% dos participantes declararam que residem na cidade de Goiânia, 29% residem na cidade de Aparecida de Goiânia e 21% dos participantes vivem na cidade de Senador Canedo.

Podemos considerar que a pesquisa se concentrou em ocupações na região

¹⁶ PNAD C – Distribuição da população, por cor de pele ou raça.

¹⁷ Censo Escolar (2018)

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf

¹⁸ TSE – Dados eleitorais, 2018.

metropolitana de Goiânia, à qual pertencem Aparecida de Goiânia e Senador Canedo, embora saibamos que as ocupações de escolas no estado aconteceram também em cidades fora da região metropolitana de Goiânia, como Anápolis e Goiás. Sendo assim, nossa base empírica se concentrou em escolas da capital de Goiás e entorno, da chamada região metropolitana.

A partir dos dados sobre tempo de moradia, podemos perceber que a maioria desses jovens, 62%, já morou em outros lugares na região metropolitana, 23% em outras cidades no Estado de Goiás e 15% no Distrito Federal. O que podemos notar com esse dado é que os estudantes consideram os últimos locais de moradia como referência. Alguns não nasceram no Estado de Goiás; apenas 15% declararam ter vivido em outro Estado.

Para os jovens, o lugar onde moram pode ser determinante para facilitar ou dificultar seu acesso a uma série de oportunidades, sejam elas relacionadas ao trabalho seja à escola e à cultura. Para os jovens pesquisados, existem aspectos positivos e negativos em relação ao lugar onde moram.

Quadro 2 – Local onde moram: o que agrada e desagrada os jovens

Coluna 1 - SOBRE O QUE NÃO GOSTAM NA REGIÃO ONDE MORAM?	%	Coluna 2 - SOBRE O QUE MAIS GOSTAM NA REGIÃO ONDE MORAM?	%
Violência	22	Localização	32
Trânsito/ Transporte	18	Das pessoas	23
A política local	13	Parque/Área verde	18
Vizinhos	9	Segurança	14
Sujeira	9	Facilidades	9
Clima	5	Escola/Cursos	4
Especulação Imobiliária	4		
Iluminação Pública	4		
Repressão Policial	4		
Educação	4		

Fonte: Questionário de pesquisa 1.

Para os jovens, o lugar que habitam pode conter aspectos positivos e negativos, sendo que são apresentados alguns aspectos de que não gostam no lugar onde vivem. Embora as respostas sejam bem divididas sobre o tema, 22% dos jovens apontam que a violência corresponde a um dos maiores problemas do seu bairro; para 18% o problema da região onde

moram é o acesso ao transporte e/ou a localização; para 13% a política local desagradada; os itens vizinhos e sujeira apresentam 9% cada; e 5% não gostam do clima de onde moram; especulação imobiliária, iluminação pública, repressão policial e educação apresentam respectivamente 4% cada.

Em relação ao local de moradia podemos perceber que os jovens se preocupam com a violência, ao apresentarem-na como um dos principais problemas do lugar onde moram; denunciam uma realidade de abandono social, que fica evidente onde, em locais periféricos, as condições de segurança são deficitárias. Nesse sentido, a tendência do jovem de sentir receio com relação à violência não surpreende, tendo em vista o Mapa da violência (2011; 2015; 2016), e as taxas de violência contra a juventude no Brasil.

Ao analisar os dados sobre a violência contra jovens no Brasil, podemos perceber que a juventude brasileira, principalmente a das periferias, enfrenta um tipo específico de violência do Estado, a falta de garantias sobre a proteção de suas vidas. Pode-se notar que as pesquisas do Mapa da violência (Waiselfisz, 2011; 2015; 2016) demonstram que a falta de condições sociais para a juventude contribui para um número maior de homicídios da juventude pobre no nosso país.

Para Waiselfisz (2016, p. 49), a juventude é uma das categorias sociais que mais sofrem com a violência no Brasil. Segundo ele, “Desde o primeiro Mapa da Violência, divulgado em 1998, a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude. Na faixa de 15 a 29 anos de idade, o crescimento da letalidade violenta foi bem mais intenso do que no resto da população”. Em números recentes sobre a taxa de homicídio, mostrou-se que a cada 100 mil jovens, 65,5% são mortos, ou seja, 33.590 jovens foram assassinados no ano de 2016 e houve, ainda, um aumento de 7,5% em relação ao ano de 2015 (*Ibidem*).

Em relação à região que estamos pesquisando, isto é, aos jovens que moram na região metropolitana de Goiânia, podemos observar os dados das três cidades em que os jovens participantes dessa pesquisa habitam. Na tabela abaixo, as cidades de Aparecida de Goiânia, Senador Canedo e Goiânia representam em relação ao Estado de Goiás, as cidade mais perigosas para os jovens no que diz respeito à taxa de homicídio, ocupando respectivamente as posições de 6º, 8º e 10º lugar no estado; no Brasil, as mesmas cidades ocupam a 109ª, 123ª e 141ª posições entre as mais perigosas do país para os jovens em relação a homicídio.

Tabela 1 – Número de homicídios de jovens em relação às cidades que habitam.

Município	UF				Pop. Média 12/14	Taxa Média	Pos. Estado	Pos. Nac.
		2012	2013	2014*				
Aparecida de Goiânia	GO	235	235	252	495.387	48,6	6°	109°
Senador Canedo	GO	41	55	38	93.971	47,5	8°	123°
Goiânia	GO	564	639	664	1.379.902	45,1	10°	141°

Tabela: Mapa da Violência, 2016.

A maior parte dos estudantes que participaram das ocupações estavam na faixa etária de 16 a 17 anos. Segundo os dados apresentados, de 1980 até 2013, fica demonstrado que esta faixa etária sofreu mais mortes por causas não naturais e o número de mortes por homicídio dispara, com aumento de 640% nos anos observados.

Efetivamente, nos quantitativos na faixa de 16 e 17 anos de idade: os acidentes de transporte passam de 661 em 1980 para 1.136 em 2013, o que representa um aumento de 71,9%; os suicídios, de 156 para 282, aumento de 80,8%; já os homicídios passam de 506 para 3.749, aumento de 640,9%. Observamos nas taxas o mesmo fenômeno da centralidade dos homicídios no incremento histórico da mortalidade na faixa dos 16 e 17 anos de idade, onde se desconta dos números brutos o efeito do incremento da população. (WAISELFISZ, 2015, p. 17)

Os riscos de jovens na faixa entre 16 e 17 anos serem assassinados é muito alto e, hoje, o homicídio representa “quase a metade da mortalidade nessa faixa e, pelo que é possível observar a partir da sequência histórica, a tendência é aumentar mais ainda no futuro” (*Idem*, p.18). Nesse caso, a evolução do número de homicídios nessa faixa etária pode significar uma epidemia de mortes causada por assassinatos.

Se não houver mudanças nas políticas públicas para a segurança de jovens nessa faixa etária, a tendência é de que haja um salto ainda maior em relação ao número de homicídios. Os dados apresentam a seguinte “Evolução dos homicídios na faixa dos 16 e 17 anos de idade: 2015: 3.816 homicídios; 2020: 4.284 homicídios; 2025: 4.751 homicídios; 2030: 5.218 homicídios; 2035: 5.686 homicídios; 2040: 6.153 homicídios” Na concepção de Waiselfisz (*Ibidem*), não existem dados que indiquem a possibilidade de mudanças nesses números.

No ano de 2013, a morte por homicídio ceifou a vida de 3.749 jovens nessa faixa etária, significando 46% do total de mortes. Isso significa que, por dia, morrem cerca de 10,3 adolescentes. “No Centro-Oeste [...] destaque pelas elevadas taxas de homicídio que ostentam 5,3% por 100 mil adolescentes, sendo Goiás e Distrito Federal os maiores destaques nos dados sobre homicídio”. (*Idem*, 2015, p. 25) Embora a região Centro-Oeste não tenha sido a

região com a maior alta de homicídios de jovens entre 16 e 17 anos, os dados são muito significativos porque a região experimentou um crescimento em, suas taxas, de 80,8% em uma década de pesquisa.

Na tabela a seguir, percebemos a evolução dos homicídios de jovens na faixa de 16 e 17 anos entre os anos de 2003 a 2013, sendo que em 2003, o Estado de Goiás com taxa de 25,5% ocupava (em números totais de homicídios nacionais) a 14ª posição em relação a outros estados do Brasil. Os dados de 2013 demonstram taxa de 83,1% do número de homicídios, representando um crescimento do número de mortes que faz o Estado de Goiás ocupar 6ª posição nacional em número de homicídios de jovens entre 16 e 17 anos.

Tabela 2 - Taxas de homicídio de adolescentes de 16 e 17 anos de idade. goiás (2003-2013)

UF	2003		UF	2013	
	Tx.	Pos.		Tx.	Pos.
Goiás	25,5	14º	Goiás	83,1	6º

Fonte: Mapa da Violência 2015. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil.

Outra questão importante é a mortalidade da população jovem negra. A partir dos dados com foco nos adolescentes de 16 e 17 anos, podemos observar que a taxa de “homicídios de brancos foi de 24,2 por 100 mil; já a taxa de adolescentes negros foi de 66,3 em 100 mil. A vitimização, nesse caso, foi de 173,6%. Proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos.” (WAISELFISZ, 2015, p. 25) A tabela a seguir demonstra os dados apresentados sobre Goiás, sobre a região Centro-Oeste e sobre o Brasil.

Tabela 3 – A mortalidade de jovens negros e brancos

UF/Região	16 a 17 anos			0 a 17 anos		
	Branco	Negro	Vítimas %	Branco	Negro	Vítimas %
Goiás	37,2	93,9	152,3	19,8	30,0	51,3
Centro-Oeste	27,7	85,7	209,0	16,3	26,8	64,2
BRASIL	24,2	66,3	173,6	16,0	17,0	5,7

Fonte: Mapa da violência de 2015. Adolescentes de 16 a 17 anos do Brasil.

A partir dos dados apresentados por Waiselfisz (*Ibidem*) e os dados apresentados sobre os jovens negros que participaram das ocupações, podemos compreender que os jovens de escolas públicas tentam, na maior parte das vezes, esquivar-se de diversos problemas que os assolam e sobre os quais eles, normalmente, não têm controle algum. Além das condições econômicas de origem que lhes garantem um destino determinado na reprodução social, os jovens que estão em idades escolares buscam na escola as condições sociais, as possibilidades de ascensão social e respeito que não têm em outros ambientes sociais.

A educação, nesse caso, pode ser um dos únicos caminhos para, segundo o seu imaginário, tentar romper com os diversos problemas que são impactantes em sua vida, entre esses os quais está a morte precoce, a violência, péssimo sistema de transporte, drogas e etc. Mas, para Waiselfisz (2015), a escolaridade pode ser determinada nos grupos de jovens que foram vítimas de homicídios.

Tabela 4 - Anos de estudo das vítimas de homicídio de 16 e 17 anos (2013)

Anos de estudo	Vítimas homicídio		População %
	Nº	%	
Nenhum	41	1,4	1,5
1 a 3 anos de estudo	576	20,2	2,6
4 a 7 anos de estudo	1776	62,1	24,1
8 a 11 anos de estudo	461	16,1	71,5
12 ou + anos de estudo	4	0,1	0,3
Subtotal	2858	100,0	100,0
Sem Dados	891		
Total	3749		

Fonte: Mapa da Violência 2015. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil.

Para o pesquisador, o tempo de estudo expõe que o número de homicídios e a falta de escolaridade podem de alguma forma estar relacionados. O maior grupo de jovens entre 16 e 17 anos vítimas de homicídio, com 62,1%, está entre aqueles jovens que têm 4 a 7 anos de estudo, seguido por jovens com 1 a 3 anos de estudo, com 20,2% de jovens assassinados; 16,1% de jovens com 8 a 11 anos de estudo; 1,4% de jovens sem nenhum estudo e com 0,1% com 12 ou mais anos de estudo.

A partir dos dados da escolaridade dos jovens vítimas de homicídio, somos capazes de compreender que a maior parte dos vitimados tinha escolaridade abaixo da média populacional geral. Outro dado apresentado por Waiselfisz (2015) demonstra que a maior parte das vítimas, 93%, são do gênero masculino, ou seja, podemos concluir a partir dos dados apresentados anteriormente que as maiores chances de morrer está entre quem têm 16 e 17 anos; são jovens do gênero masculino, com menor escolaridade; além disso, as chances de mortalidade aumentam dependendo da região onde moram e se multiplicam dependendo da cor/raça.

O que os jovens enfrentam está longe de parecer algo comum em outros países; com taxa de “54,1% de homicídios por 100 mil colocam Brasil no rol de países que mais mata sua juventude”, além de tudo, as vítimas ainda são culpabilizadas pela violência e pelas suas próprias mortes. Torna-se necessário enfatizar que os jovens no Brasil, dependendo da localização onde moram, dependendo da cor de pele que tenham e dependendo da

escolaridade pode sofrer maiores consequências por terem nascido no Brasil e os dados sobre Goiás apenas corroboram que a maior violência de Estado contra os jovens, está na incapacidade de garantir as condições para a segurança, para a vida e para a escolaridade.

Sobre as dificuldades do lugar onde moram, 18% dos jovens secundaristas consideram que o item Trânsito/Transporte corresponde a um problema; normalmente, os estudantes pesquisados são de escolas centralizadas, mas moram na periferia. A maior parte dos jovens mora na região metropolitana e utiliza o transporte público para se locomover na região ou na cidade. A política local foi também citada por 13% dos participantes, o que demonstra conexão de alguns jovens com as ações políticas locais e com os acontecimentos do lugar onde vivem.

Do ponto de vista das qualidades que os participantes consideram em relação ao lugar onde moram, a maioria, 32%, considera que a Localização é um fator positivo, enquanto 23% consideram que as pessoas de onde moram representam qualidade; para 18% dos participantes, as Áreas Verde/Parques representam a maior vantagem, enquanto 14% consideram a Segurança. Para 9% as facilidades da região são benéficas, e 4% consideram pontos positivos as Escolas/Cursos a região.

Nos dados apresentados na Tabela 1 é possível perceber que, enquanto na coluna 1 se apresenta a violência como o maior problema em relação ao local de moradia, na coluna sobre as qualidades da região onde mora, a Segurança é apontada como uma qualidade para 14% dos participantes. Há uma aparente contradição em relação à violência e à sensação de segurança, o que talvez se explique pelo fato de que enquanto um grupo mora em zonas mais centrais e seguras, outros convivem em regiões mais periféricas com uma sensação diária de insegurança.

Em relação ao Estado Civil dos jovens participantes das ocupações, temos os seguintes dados: a maioria, 57%, é constituída por solteiros, enquanto 22% vivem em união estável e apenas 7% são casados, ou casadas. 14% dos participantes não responderam a esse item do questionário. Além de a maioria ser constituída por solteiros, todos responderam que não têm filhos.

Em relação à convivência familiar, a pergunta deixava aberta sobre quais os membros da família habitavam a mesma residência, sendo que a maior parte dos participantes, 35%, declarou que mora com irmãos solteiros; 31% que habita com a mãe, 22% com companheiro (a) e 4% vivem com irmãos casados ou sozinhos, também 4%, e, também 4, moram com sobrinhos. É interessante notar que não houve a citação da presença do pai. Percebe-se que a

família nuclear tradicionalmente reconhecida na figura da mãe, pai e filhos vai sendo modificada por formações familiares com diferentes graus de parentesco.

Sobre a quantidade de pessoas que habitam na mesma residência, foi possível notar que 43% moram em uma casa na qual vivem quatro pessoas, 28% moram em famílias com cinco ou mais membros e 22% habitam uma casa com duas pessoas, e apenas 7% uma casa com três pessoas. De modo geral, na maioria dessas famílias eram constituídas por mais de três elementos, sendo que 71% dos participantes vivem em uma casa com, no mínimo, quatro pessoas, podendo, também, haver mais de cinco pessoas.

Em relação ao perfil econômico, os participantes, em sua maioria, são dependentes da família; cerca de 71% precisavam da família para garantir seu sustento, enquanto os que se mantêm apenas com sua própria renda, constituem cerca de 29% dos participantes. A empregabilidade do jovem é considerada baixa, pois cerca de 34% responderam afirmativamente quando perguntados se trabalham ou se já haviam trabalhado, 33%, negativamente; não trabalham ou nunca trabalharam, enquanto 33% não responderam à questão sobre trabalho e emprego.

Devido às diversas funções de trabalho, que colocam os jovens em condição de precariedade, não podemos aferir se os mesmos não responderam porque têm empregos não formais ou se, simplesmente, fazem apenas ‘bicos’ para ajudar na renda familiar. Em relação aos vínculos empregatícios, quando o jovem foi perguntado se trabalhava com carteira assinada, chega-se ao seguinte resultado; 57% dos participantes não respondeu, 29% disseram que não têm vínculo oficial de trabalho e apenas 14% dos jovens afirmaram que têm carteira profissional assinada.

O fato de muitos não responderem constitui um dado importante, pois, em muitos casos, o jovem realiza trabalhos informais, ou não remunerados e no seu imaginário não se estabelece nominalmente essa atividade como ocupação. Gráfico apresentado nos Anexos, mostra que 59% dos jovens não responderam sobre seus vínculos empregatícios, 14% responderam que têm carteira assinada e 29% declararam que não têm carteira assinada¹⁹.

Segundo os dados do IBGE, de 2016, os jovens constituem 23% da população brasileira; desses, 52,3% estão empregados. Em relação à escola, 71% dos jovens estudam e 14% acumulam as duas funções, trabalho e estudo. 22% dos jovens no Brasil não conseguiram uma ocupação nem estudam. Esse grupo de jovens foi chamado pejorativamente de ‘Nem-Nem’, aqueles que nem trabalham nem estudam. A expressão é negativa, pois passa

¹⁹ Gráfico, em Anexo, sobre vínculo trabalhista.

a impressão de que os jovens desejam estar nessa condição, mas a realidade é bem diferente: não trabalhar ou estudar representa uma forma de vulnerabilidade social (IBGE, 2016).

Nesse caso, não podemos deixar de notar uma similaridade em relação aos estudantes que participaram do movimento de ocupação em Goiânia e a empregabilidade do jovem no Brasil. Embora a maioria dos jovens digam que ainda são sustentados pela família, e que as condições de emprego sejam ruins, 43% declaram que contribuem para o sustento da família e 57% afirmaram que não contribuem para o sustento da família; os que contribuem o fazem da seguinte forma, 50% ajudam de vez em quando, 25% não responderam, 9% doam toda a renda à família, e 8% ajudam com mais da metade e igualmente 8% com até metade de sua renda.

Embora a família garanta o sustento para a maioria dos jovens e, embora dependentes esses mesmos jovens colaborem com as receitas da família, podemos identificar que a maioria dos jovens pesquisados recebem algum tipo de ajuda financeira ou econômica por parte de alguma política social pública. 17% dos participantes recebem Bolsa Família²⁰, 17% Bolsa Universitária²¹, 17% não responderam, 16% recebem Bolsa Alimentação²², 8% dos participantes recebiam o PROUNI²³, 8% utilizaram o FIES²⁴ para pagar pelo curso superior.

A renda familiar dos jovens pesquisados pode apresentar-se de modo variado, o que marca diferenças entre famílias que têm mais ou menos membros, mas os dados podem ser significativos, pois 29% vivem com apenas um salário mínimo e meio por mês, 22% vivem com até três salários mínimos, 14% vivem com renda maior que quatro salários mínimos, 14% com renda familiar de até 2 salários mínimos e com 7% temos grupos que vivem com mais de 3 salários mínimos e em 7% vivem com salários que variam entre 200 reais a um salário mínimo.

Se formos analisar um padrão a partir da renda média dos brasileiros, podemos perceber que, em 2017, segundo o IBGE²⁵, a renda média dos brasileiros era de R\$1268,00 (um mil, duzentos e sessenta e oito reais) per capita. Os dados apresentados pelo IBGE foram

²⁰ O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal em 2004 no mandato do presidente Lula, unificando programa uma série de programas sociais anteriores.

²¹ Bolsa Universitária é um programa do Governo Estadual que oferece uma bolsa para estudantes de baixa renda para realizar curso superior.

²² Bolsa Alimentação é um tipo de bolsa permanência que ajuda os estudantes a se alimentarem no Campus da Universidade Federal de Goiás.

²³ Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal que instituiu em 2004 bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes pobres.

²⁴ O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa destinado ao financiamento de educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas.

²⁵ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), pesquisa utilizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) para definir a divisão do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE). No Estado de Goiás esta renda não variou muito, sendo de R\$1277,00 (um mil, duzentos e setenta e sete reais).

Quando juntamos os grupos familiares que têm renda de até três salários mínimos e meio com quem ganha quatro salários mínimos ou mais, percebemos que 86% têm renda inferior à média nacional e estadual, dependendo do número moradores na mesma residência, e 14% dos pesquisados têm renda superior à média, dependendo também do número de pessoas que moram na mesma casa. A conclusão a que chegamos é de que a renda familiar da maioria dos estudantes secundaristas pesquisados, embora possa ser em alguns casos superior à da realidade da maioria dos jovens pobres no Brasil, ainda assim está abaixo da renda média per capita dos brasileiros.

TABELA 5 – Ocupação dos pais

OCUPAÇÃO DO PAI (%)		OCUPAÇÃO DA MÃE (%)	
vendedor	34	vendedora	25
serralheiro	17	técnica de enfermagem	14
motorista	8	doméstica	9
professor	8	assistente social	9
aposentado	8	funcionária pública	9
mecânico	8	manicure	8
não sabe	17	do lar	8
		serviços gerais	8
		cozinheira	8

Fonte: Questionário de pesquisa 1.

Nas ocupações dos pais dos participantes, conseguimos observar o seguinte: a maioria dos pais e mães são vendedores, 34% dos pais e 25% das mães, e a maioria dos pais e das mães estão empregados. Compreendemos com esses dados que, embora em condições econômicas de classe trabalhadora, os jovens que participaram da pesquisa têm condições mínimas para se manterem, no caso, como dependentes econômicos.

Em relação ao perfil educacional dos estudantes temos os seguintes dados: 79% daqueles que participaram das ocupações pesquisadas estavam matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, 14% estavam matriculados no segundo ano do Ensino Médio, e 7% dos estudantes estavam matriculados no primeiro ano do Ensino Médio. Segundo os estudantes, todos acreditam que a educação tem papel fundamental no processo de transformação social, ou seja, pode interferir e modificar os rumos de suas vidas.

Para os estudantes, a escola pode proporcionar mudanças no seguinte sentido: para 42% dos pesquisados, a escola é importante para a preparação para o futuro; para 33%, a escola funciona como se fosse uma base para os estudantes; para 17%, o mais importante da escola é a interação que acontece entre os estudantes e 8% acreditam que a escola oferece uma vivência importante. Os motivos para se manter ou escolher uma escola podem ser distintos entre os estudantes: para 36% dos participantes, a escolha da escola se dá porque o ensino é bom; para 29%, a escolha da escola se deve a sua proximidade da residência; para 21%, a decisão de estudar na escola se deu por influência da família e 14% dos estudantes não responderam à questão.

Sobre os aspectos positivos da escola em que estuda, temos os seguintes dados: para 25% dos participantes, o ponto positivo são os professores; para 17% é a formação; para 17%, as aulas de Educação Física; para 17%, a qualidade é a banda da escola; 8% dos pesquisados responderam que é o ensino em tempo integral; para 8% é o espaço físico da escola e 8% não responderam.

Além dos aspectos positivos da escola, também foram analisados os negativos. 42% dos participantes consideram como aspecto negativo a estrutura física da escola; para 17% o ponto negativo é o ensino da escola; 9% consideram que um fator negativo é o desinteresse do aluno; 8% consideram a coordenação um problema; 8% consideram o acesso à escola um problema; 8% consideram algumas disciplinas o ponto negativo da escola.

Para compreender melhor os aspectos negativos, nosso questionário perguntou o que deixa o estudante insatisfeito com a escola e podemos apontar algumas características de sua insatisfação. Para 43% dos pesquisados a estrutura da escola é ruim ou inadequada para as aulas; para 7% dos pesquisados a falta de diálogo é um dos problemas; 7% afirma que o problema é a didática; 7% consideram que o maior problema é a desorganização e 36% dos estudantes não responderam a essa questão.

Compreendendo a relação e as questões que permeiam os pontos positivos e negativos, podemos identificar que, do total de alunos questionados, 64% não estão satisfeitos com a

escola e 36% estão satisfeitos. Um dado interessante é relacionado à evasão escolar, que se apresentou muito baixa: apenas um dos 14 (quatorze) estudantes pesquisados já parou de estudar em algum momento da vida escolar, e entre os motivos apontados para desistir de estudar estava relacionado às dificuldades econômicas do momento em que o estudante vivia e problemas com a coordenação da escola. Os 93% restantes de estudantes nunca evadiram da escola.

Em relação aos aspectos religiosos, os dados demonstram uma participação pequena em relação à religião, sendo que 79% dos participantes declaram que não têm ou não fazem parte de nenhuma religião; 21% declaram que sim, que fazem parte de alguma religião, e esses que participam de alguma religião, estão assim divididos : 67% se declararam espíritas e 33% se declararam católicos. Dos que se declaram religiosos 33% são praticantes e 67% definem-se como não praticantes.

Os meios de comunicação ampliam cada vez mais seus espaços no cotidiano dos jovens. Podemos perceber que o acesso aos meios de comunicação é uma importante ferramenta para compreender quais são seus usos e como essa comunicação chega aos jovens. Para os jovens participantes, o acesso aos meios de comunicação se dá em sua maioria, 29%, por computador com internet em casa, 29% utilizam um celular, 12% utilizam a TV aberta, 12% utilizam a TV a cabo para se informar, cerca de 12% usam o rádio e apenas 3% usam assinatura de jornais impressos e Antena Parabólica.

Em relação à busca de informações, os jovens demonstraram formas diversificadas de obter informação, sendo que 19% buscam jornais online para se manterem informados; 15% buscam telejornais; 15% declaram que se mantêm informados conversando com as pessoas; 12% utilizam as redes sociais para se manterem informados; 12% consideram o jornal escrito como referência; 12% utilizam as informações repassadas por professores em sala de aula; 8% dos se informam por revistas impressas e 7% utilizam o rádio para se informar.

Percebemos que a comunicação pela internet tem prioridade, seja com o uso do computador ou pelo celular. O uso da internet como meio de comunicação representa 58% em relação ao número total de pesquisados. O local de acesso à internet pode sofrer uma pequena variação: quando perguntado, onde têm acesso à internet, 41% declaram que a acessam de casa, 28% pela rede móvel do celular, 17% responderam que têm acesso à internet da escola, 7% no trabalho, 4% em cursos que frequenta e 3% declaram que têm acesso à internet a partir da casa de amigos e parentes.

A partir de análise dos resultados do questionário, percebemos que todos os estudantes participantes têm telefones celulares. A diferença está nos que têm internet móvel e os que utilizam a internet de outros lugares como na casa, na escola ou no trabalho. O número de horas conectadas também fez parte da análise sendo que 37% declararam que ficam conectados entre três a quatro horas por dia; 27% que se conectam de cinco a seis horas por dia; 18% fazem uso da internet por uma ou duas horas por dia; 9% definiram que passam em média de sete a oito horas conectados; e 9% declaram que está com o celular sempre ligado dia e noite e que ficam conectados na maior parte do tempo. Se dividirmos o grupo em dois, o dos que se conectam de uma a quatro horas por dia, obtemos um percentual de 55%, o restante 45% se conectam de cinco horaa a mais de oito horas por dia.

Ao observar quais usos os participantes fazem do aparelho celular, podemos notar que os estudantes utilizam diversas ferramentas ao mesmo tempo. Ao serem questionados sobre os principais usos e informados de que eles poderiam escolher até cinco tipos de uso, chegamos nos seguintes dados : 17% utilizam para conectar-se às redes sociais; 15% utilizam de quatro ferramentas do aparelho celular : fazer ou receber ligações, comunicar-se via mensagem de texto, ouvir música, procurar informações na internet; 13% utilizam para filmar ou fotografar e 8% o utilizam para jogar.

Podemos perceber, a partir dos dados apresentados, que os jovens utilizam as diversas ferramentas que o aparelho celular oferece e que essa tecnologia da comunicação faz parte do cotidiano dos jovens. Os aplicativos de comunicação suprem parte de uma necessidade de comunicação e representa para o jovem maior oportunidade de buscar informações e conexão fácil através de suas redes sociais. Para os participantes, as redes sociais impactam nas suas vidas da seguinte forma: 36% dos pesquisados afirmam que os maiores impactos estão nas áreas acadêmicas; 29% que sejam na política; para 21%, estariam na área comercial; 7% acreditam que o maior impacto está nos relacionamentos afetivos e 7% não acreditam que as redes sociais impactam em suas vidas.

Em relação aos agrupamentos sociais e a respeito dos grupos com que os estudantes têm mais afinidades, percebemos que 18% participam de grupos musicais; 14% de grupos com pautas ambientais; 14% com grupos virtuais; e 14% participam de grupos esportivos. Mas 14% dos pesquisados declaram que não participam de qualquer agrupamento. O restante é representado por 13%, que participam de ligas acadêmicas; 9%, de partidos políticos; e 4% de associação sindical. Embora tenhamos um percentual pequeno de 14% que declaram que participam de grupos virtuais, quando a pergunta é direta: ‘você participa de algum grupo

virtual?', temos os seguintes dados: 57% declaram que não participam de qualquer comunidade virtual e 43% declaram que participam de comunidades virtuais.

O que podemos notar é que em relação aos agrupamentos sociais, os grupos que são formados de modo presencial aparecem com mais destaque do que os grupos ligados às comunidades virtuais, embora muitos participantes também participem dessas comunidades. Nesse sentido, pudemos observar uma grande participação nos usos de alguns aplicativos. Para 27% dos pesquisados, a rede social que mais acessa é o WhatsApp; 20% utilizam mais o YouTube; 17% declaram que utilizam com mais frequência o Facebook; o Instagram foi considerado por 13%; e cerca de 10% responderam que utilizam o Google+ com mais frequência. Outros aplicativos somam 8% e entre eles estão o LinkedIn e o Tumblr.

A internet ocupa quase sempre diversos espaços simultâneos, além de propor uma dimensão do real no virtual, e uma dimensão virtual no real, ocorrendo nesse processo a formação das identidades sociais em rede. Para Castells (2003, p. 23) “em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída torna-se a fonte básica de significado social...”. Para o autor, a construção dessa identidade é baseada em uma oposição entre a rede e o ser. Isto é, um constante desenvolvimento das identidades, um estabelecimento de autoapropriação.

Embora a internet aceite a fluidez dos diversos espaços de ações no mundo virtual e real simultaneamente, não significa que a tecnologia seja uma força defina fora do real, das condições de identidade e existência, mas é a partir dos laços constituídos que se estabelecem as aceitações, os vínculos de confiança e as possibilidades de associativismo digital. Ainda que os aplicativos que mais sejam utilizados nas redes sociais não tenham uma pauta de debates fixa, é a partir dos vínculos sociais que se definem as narrativas.

Por esse motivo, não existe hora nem lugar para postar, responder ou debater alguma pauta sobre diversos assuntos. Nesse caso, o jovem consegue conciliar seus interesses pessoais, seus interesses profissionais e interesses políticos em uma mesma rede. A juventude está integrada à internet e às redes sociais, mas essas

Se constituem como uma extensão das relações presenciais que os jovens estabelecem em diferentes lugares, não se constituindo, contudo, como grupos à parte, desvinculados de qualquer territorialidade. Não importa se este é um espaço virtual ou físico, pois, todos são considerados lugares de sociabilidade, de convivência e de encontros carregados de história (DUARTE, 2016, p. 141).

Embora as condições de interações virtuais e presenciais pareçam ambientes de socialização diversa, os dados apresentados pela autora consideram que as histórias produzidas nos ambientes virtuais e presenciais impactam de maneira semelhante em suas

vidas, e que esses espaços para os jovens são indissociáveis dos modos de vida juvenis e seus espaços sociais.

No questionário de pesquisa, foi indagado aos jovens quais eram os cinco temas mais debatidos por eles nas redes sociais. Segundo os resultados do questionário, os temas mais abordados em debates e discussões nas redes sociais são : Educação e futuro profissional, com 11%; também com 11%, o tema relacionado à violência; e com os mesmos 11%, as abordagens dos jovens sobre questões culturais, como arte música, literatura e cinema, somando os três temas com 33% do total.

Temas como: política, sexualidade e drogas tiveram 9% respectivamente, totalizando 27% do total. Os temas sobre racismo, cidadania e direitos humanos e desigualdade social e pobreza tiveram 8% cada, totalizando 24%. Outros temas representam 16% entre eles, relacionamentos amorosos, coisas do dia-a-dia, escola e conversa com amigos reais.

Ao analisar os aspectos socioeconômicos dos jovens que participaram das ocupações, podemos perceber que a origem social é a classe trabalhadora, mas com pais empregados que conseguem oferecer condições mínimas para os filhos, mesmo estando a maioria desses jovens morando em zonas periféricas da região Metropolitana de Goiânia. É possível perceber a partir dos dados que os jovens se consideram em condições de vulnerabilidade, estando em constante risco de serem violentados por um número significativo de motivos.

Os estudantes apresentam estar em idade-série adequadas e apenas um dos 14 estudantes que respondeu o questionário já abandonou os estudos por algum momento. Também é possível observar que existe um vínculo dos estudantes com a escola, mesmo que nela apontem problemas estruturais graves.

Muitos estudantes demonstraram que são trabalhadores ou que já trabalharam em algum momento da vida, e que é necessário contribuir com a renda familiar. Isto significa que além da preocupação com os estudos, a preocupação com a empregabilidade é comum, expondo os jovens a condições de precariedade nessa fase juvenil. Além disso, a despeito de estudos como o de Forachi (1972), que apresenta serem de classe média as condições socioculturais dos jovens que participam de movimentos estudantis, e de terem eles condições econômicas mais favoráveis, aqui o que vimos são jovens da classe trabalhadora os envolvidos nas ocupações.

Entretanto, há que se considerar o caráter temporário e transitório de tais movimentos de ocupação. Nesse sentido, buscamos compreender as condições históricas que poderíamos utilizar como subsídios para uma interpretação dos sentidos atribuídos à participação de

jovens em um movimento político como o das ocupações. Consideramos que o debate sobre a participação política da juventude no Brasil ainda é um problema, que a participação dos jovens é temida por parte da sociedade, e inúmeras vezes é combatida pelo Estado.

Entretanto, embora haja um discurso recorrente sobre valorização da juventude por parte do Estado, não é possível confirmar uma valorização real da juventude na prática de políticas públicas; “No Brasil não existem políticas nacionais integradas e concebidas para a efetiva inclusão social, cultural e política dos jovens” (DAYRELL, 2003, p. 15).

São raras as políticas que contemplam a especificidade da juventude. E, embora essa represente uma fase da vida caracterizada por situações de grande vulnerabilidade devido a comportamentos e atividades de alto risco, nem mesmo no âmbito da segurança e da saúde as políticas são formuladas de maneira a contemplar as especificidades dos jovens que estariam diluídas em ações genéricas destinadas a todas as faixas etárias (DAYRELL; CARRANO, 2003b, p. 15).

Em relação ao emprego, os jovens no Brasil passam por uma relação ainda mais desigual, porque as taxas de desocupação são sempre maiores na população juvenil. Para os jovens e adolescentes, os efeitos da desocupação são severos, principalmente porque se encontram em momentos decisivos da vida e que, necessariamente, fazem parte da organização social e pessoal. “Os jovens representaram 62,2% no montante global dos que perderam emprego assalariado. Um outro traço [...] da década de 90 foi a geração de postos de trabalho precário, além da colocação em vagas instáveis e de baixa qualificação profissional”. (DAYRELL; CARRANO, 2003b, p. 7)

A violência urbana atinge principalmente os jovens no Brasil²⁶; a morte de jovens²⁷ no país representa uma epidemia, sendo que “a cada ano, cerca de 26 mil crianças e jovens entre 10 e 19 anos perdem a vida por causas múltiplas, tais como acidentes, suicídio, doenças relacionadas à gravidez e outros fatores mórbidos” (DAYRELL; CARRANO, 2003b, p. 8). A sobrevivência da juventude da periferia se apresenta de maneira ainda mais ameaçada, principalmente nas grandes cidades do país e regiões pouco desenvolvidas. Dados do Mapa da Violência III mostraram que “os jovens brasileiros entre 15 e 24 anos assassinados cresceu em

²⁶ No Capítulo 4 será retomado o tema sobre a violência contra jovens com dados mais atuais; serão apresentados também especificamente dados sobre jovens entre 16 e 17 anos.

²⁷ Cerca de 70% das mortes de jovens devem-se a causas externas, principalmente, homicídios, acidentes de trânsito e suicídios. Os homicídios, em especial, transformaram-se em verdadeira epidemia de violência que incide diretamente sobre a população jovem dos setores mais marginalizados social e economicamente da sociedade brasileira. As estatísticas indicam que o Brasil ocupa o terceiro lugar no mundo naquilo que se refere ao assassinato de jovens entre 15 e 24 anos, segundo estudo da UNESCO divulgado em agosto de 2000 e denominado Mapa da Violência III. (WAISELFISZ, 2011)

77%. Entre 1991 e 2000 a taxa de homicídio juvenil saltou 66,5% para 98,8 por 100 mil mortos” (WAISELFISZ, 2011, p. 76).

Grande parte dos jovens convive em “contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana” (DAYRELL; CARRANO, 2003b, p. 21). A extrema desigualdade social acompanhada a outros riscos sociais eleva muito as dificuldades para ser jovem no Brasil; seria necessário um forte investimento de recursos nas políticas públicas para a juventude, principalmente para a juventude que se apresenta de modo vulnerável.

A participação do Estado na resolução dos problemas sociais é fator preponderante para a melhora da situação de vida dos jovens, mas essa participação não vem sendo efetiva e, ao longo do tempo, tem apresentado encolhimento no investimento em diversos setores. Há duas situações que expressam incapacidade do Estado de promover uma política pública eficaz para a juventude, primeiro, quando há uma transferência de responsabilidades e orçamento para o terceiro setor, desabastecendo o setor público para terceirizar gestão que lhes dizem respeito.

O segundo desafio é referente à formulação de políticas que tornem possível a participação dos jovens, principalmente no desenvolvimento de ações e avaliação dessas políticas. Normalmente, as ações são feitas para os jovens sem a participação de jovens, em um tipo de ação vertical, o que impossibilita a construção e envolvimento nas políticas.

A partir dos dados apresentados sobre a juventude, principalmente sobre o histórico da categoria de jovens, consideramos que a categoria social juventude é ampla e podem existir diversas concepções sobre os jovens que podem se apresentar contraditórias, desde as ideias de uma juventude puramente psicobiológica, até as concepções de uma juventude como um problema social. Além disso, consideramos concebemos as concepções de Bourdieu (1983), que considera não existir uma juventude, mas múltiplas juventudes; dependendo de como se observam as relações sociais que o jovem detém na sociedade, detectam-se diferentes mundos juvenis.

Quando apresentamos diversos conceitos sobre juventudes, tentamos demonstrar as complexidades inerentes às condições dos jovens como categoria social. Nesse sentido, buscamos compreender os jovens dentro de uma perspectiva histórica, que leva em conta fatores geracionais que conflitam com a juventude nos atributos sociais que lhe são determinados pela sociedade, como gênero, classe, etnia e outros. Consideramos que há

diversas dimensões que poderiam ser investigadas a partir das relações constituídas pelo jovem em relação a elementos históricos, políticos, elementos simbólicos e materiais.

Consideramos que a condição juvenil não se estabelece como fase linear, ou, mesmo, como apenas uma fase biológica, mas, sim, como uma construção social a partir de múltiplas determinações não homogêneas entre si. A ideia de geração nos é apresentada a partir de elementos que caracterizem determinados grupos sociais que compõem o cenário dos conflitos a serem analisados. Em relação à idade, consideramos que há marcos legais que submetem a categoria de juventude a partir do Estatuto da Juventude e que a considera como relativa a sujeitos com idades de 15 a 29 anos.

Mas nosso foco analítico gira em torno das abordagens relacionais de Bourdieu (2001) onde as dinâmicas entre atores políticos em cena são levadas em consideração. Pais (1990) concebe a juventude a partir de diferentes descontinuidades e rupturas que são como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens. Nesse sentido, abordamos a juventude como um processo em que as experiências de convívio entre diversos atores constituem as condições de colaboração entre sujeitos inseridos em circunstâncias semelhantes ou que lidam com problemas semelhantes.

As concepções de trajetórias sociais de León (2010) também apresentaram uma perspectiva interessante, pois as trajetórias sociais são as características que determinam destinos a partir de uma realidade social determinada. Não significa que os destinos não possam ser alterados, mas significa que os jovens são analisados a partir das condições sociais, econômicas e culturais existentes dentro de seu contexto específico.

Em relação aos dados apresentados sobre as políticas públicas para jovens no Brasil, apropriamo-nos do conceito de jovens portadores de direitos, de jovens que passam a ser reconhecidos pelo Estado e esse reconhecimento implica desenvolver políticas específicas e debates sobre o futuro da juventude no país. O que os jovens participantes das ocupações em Goiás realizaram estava amparado pelo Estatuto da Juventude que considera no seu “Art. 2º - O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios: I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações”. (BRASIL, 2013, p. 26)

Embora os dados apresentados sobre as condições sociais da juventude no Brasil sejam alarmantes para a condição juvenil, consideramos que os jovens portadores de direitos devem ser a referência enquanto objeto a ser analisado. Ou seja, jovens que fazem parte dos

estatutos sociais e que podem, a partir de sua participação e intervenção, desenvolver e propor soluções para problemas de sua categoria e outros problemas sociais.

CAPÍTULO 3 - A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS POBRES

No Capítulo 3, nosso objetivo foi desenvolver uma reflexão sobre um contexto de participação política de jovens no Brasil, especificamente os jovens pobres. Para realizar esse percurso, podemos dizer que a organização do capítulo se deu em três momentos. No início, utilizamos alguns autores da sociologia, como Ianni (1963), que compreende o jovem radical como sentido da ação política juvenil.

Também buscamos as referências de Foracchi (1972), que concebe a participação política de jovens como determinada, principalmente, por jovens privilegiados ligados aos movimentos estudantis. Embora haja alguma divergência entre os conceitos apresentados pelos autores com o nosso objeto, essa perspectiva foi importante para definirmos mais claramente sobre a participação política de jovens pobres estudantes de escola pública, ou seja, a categoria que estamos analisando.

No segundo momento, realizamos uma breve abordagem histórica sobre os jovens pobres do Brasil, tendo em vista a construção social da juventude pobre como marginalizada e esquecida como categoria social. Em sequência, tratamos dos movimentos sociais e da participação da juventude. Nossa abordagem se amparou a partir de Gohn (2013), com o intuito de assimilar os novos movimentos sociais e, posteriormente, conceber os movimentos sociais juvenis como princípio de nossa análise. Enfim, trata-se de compreender como se estabelecem as práticas políticas de assembleia a partir da concepção de Butler (2018) e o desenvolvimento de uma organização política de juventude a partir dos movimentos sociais contemporâneos.

Por último, construímos a partir do histórico das ocupações secundaristas no Brasil, uma abordagem sobre o movimento de juventude não como fato isolado, mas como um ciclo que se repetiu em diversas localidades e com pautas diferentes.

3.1 O jovem radical como categoria social

Em sua obra ‘Industrialização e desenvolvimento social no Brasil’, Octavio Ianni (1963) analisa a condição juvenil na sociedade capitalista, a partir de uma visão estrutural político-econômica da juventude no Brasil. No capítulo “O jovem radical” traz uma das primeiras análises sociológicas sobre a juventude como uma categoria radical, seja por vias de direita ou por vias de esquerda política. No texto de Ianni (1963), mesmo partindo de uma

análise que categorize e classifique determinados comportamentos políticos ligados à juventude, os resultados ainda se mostram insuficientes para compreender de modo amplo o jovem e seu comportamento radical relacionado ao mundo moderno na sociedade capitalista.

“A história do regime capitalista tem sido a história do advento político da juventude” (IANNI, 1963, p. 159), O desenvolvimento do capitalismo é um fenômeno que pode ser relacionado à participação política da juventude, pois os jovens, na inserção ao sistema, transformam suas vidas rapidamente, isto é, as condições de vida dos jovens sofrem grande impacto social e econômico, fazendo com que participem das ações políticas de massa, sejam elas manifestações políticas de esquerda ou de direita.

O desenvolvimento e a formação da juventude não acontecem de modo linear e organizado, a fase de incorporação dos jovens no processo de formação das democracias burguesas não se dá de modo automático e espontâneo, “ao contrário, ele se realiza por meio de mecanismos complexos, que nem sempre apanham plenamente o indivíduo”. (*Idem*, p. 160)

O autor apresenta inúmeros fatores que podem contribuir para o início da crise de ajustamento dos adolescentes; segundo ele,

Guerra ou convulsões sociais, o trabalho dos pais fora do lar, a mobilidade social, a subcultura delinquente, a atração exercida pelas ideologias partidárias ou religiosas, as contradições entre os valores correntes nos grupos primários e aqueles dos grupos secundários, as mudanças sociais repentinas, a discriminação racial, etc. (*Idem*, p. 161)

Nessa fase da vida, o jovem pode sentir-se perdido e “desvinculado”, porque existem polarizações em que se apresentam antagonismos em relação a valores e ideias. Para o autor, o pensamento radical ou o comportamento radical nasce da incapacidade do imaturo de compreender e relacionar as ideias que consideram sejam pertinentes, com a incorporação das ideias defendidas na constituição de sua classe social. Isto é, as ideias de sua classe apresentam contradições com o mundo social.

Para Eisenstadt (apud IANNI, 1963), existe o conflito de geração, cujo principal elemento é a divisão entre a família e a sociedade, isto é, os sujeitos mudam padrões de comportamento na medida em que se sentem aptos a ingressar no sistema social. O comportamento inconformado da juventude seria uma espécie de crise de idade, sem levar em conta as determinações mais ampliadas como fatores socioeconômicos. Ianni discorda dessa visão geracional, pois para ele, “o que gera a crise das suas consciências individuais é a própria natureza do sistema social criado com a civilização industrial” (p. 162).

Desse modo, o inconformismo da juventude não pode ser apenas explicado como uma condição de passagem, mas, sim, como produto do sistema social em que o jovem vai ser inserido; assim que descobre sua inserção na sociedade, revela-se uma série de possibilidades de existência que o tornam mais consciente das reais condições sociais. Karl Mannheim (1893-1947) contribui para a discussão do tema, pois foi um dos primeiros a analisar a juventude de modo geracional. Segundo o sociólogo, o comportamento da juventude é inúmeras vezes entendido em termos radicais, pois o jovem começa a expressar uma visão negativa sobre a realidade no tempo presente, “a revolta contra a ordem social tem sido encarada como manifestação da revolta original, contra os pais.” (IANNI, 1963, p. 165)

Nesse sentido, há uma inversão emocional, sendo que os sentimentos de afeição e admiração são relegados, e a relação dos jovens com seus pais torna-se uma relação com críticas às autoridades que, posteriormente, transforma-se em ódio contra quem é ligado à autoridade política. Mas Ianni (1963) contesta Mannheim e acrescenta que a crítica à ordem social não pode ser analisada apenas como sendo um modo de rivalidade com os pais; considera que “o radicalismo político é a manifestação de um tipo peculiar de consciência social e [...] histórica, desenvolvida pelo jovem em condições determinadas”. (IANNI, 1963, p. 165)

Ou seja, o jovem, ao perceber através de um exame de consciência a sua condição de alienação, passa a questionar os valores do próprio lar; o adolescente, ao se desenvolver intelectualmente, questiona-se sobre os valores que lhe foram imputados desde o nascimento e, ao perceber as diversas contradições com os valores de sua família, sente um choque, pois passa a perceber que existem inconsistências que não podem ser compreendidas ou mesmo aprovadas. Esse processo não se estabelece apenas a partir do campo das ideias, mas a partir do processo de socialização, incluindo a universidade, que o introduz no sistema social.

Segundo o sociólogo, o desenvolvimento intelectual da juventude é monitorado por adultos, os quais consideram que os jovens devem exercer um pensamento político, mas não um pensamento político autônomo, que exponha às contradições de classe social e o *status quo*. Imputam ao jovem condicionamentos que o fazem crescer dentro de uma determinada “função de preservar e renovar, segundo o sistema presente de valores, instituições e ideais coerentes com o status quo.” (IANNI, 1963, p. 165)

Os jovens sofrem a influência dos adultos para dar continuidade aos valores políticos dominantes para conseguir convencê-los da legitimidade do sistema de dominação vigente. Não é tolerado pelo grupo dominante qualquer ruptura ou diferença com os valores de

conservação. Assim, na visão de Ianni (1963), a sociedade desenvolve um processo de formação da juventude a partir de mecanismos psicossociais e a integração da juventude na sociedade conduz à formação de indivíduos à imagem e semelhança de um perfil conservador, com ideais e propósitos ligados à ordem de dominação estabelecida.

Mesmo com uma série de instrumentos de integração e dominação sobre o pensamento da juventude, ainda assim, os métodos de controle não são totalmente eficazes para garantir a exclusão do pensamento questionador e radical do jovem. Após observar o comportamento político dos jovens radicais, Ianni (1963) considera que, embora nem todos sejam capazes de desenvolver uma análise detalhada dos mecanismos da ação social, esse processo é fundamental para determinar o comportamento futuro dos jovens, configurando-os como inconformistas ou não.

Através de atividades escolares, de grupos de debate, no trabalho, etc., o jovem também forma sua visão de mundo e percebe, em face do sistema sociocultural em que está submetido, que existem contradições entre os elementos do real, da situação da sociedade vivida e os fatores de influência entre seus grupos sociais.

O confronto entre o mundo adulto e o pensamento da juventude transcende as contradições sociais, as desigualdades sociais, e impõe uma tensão, uma radicalização política da juventude. Isto é, as condições econômico-sociais determinam os níveis de participação e acirramento político; quando a sociedade não é capaz de oferecer oportunidades reais para a juventude, os jovens tendem a ser mais radicais. Alguns casos são clássicos, como o da Alemanha nazista, em que a juventude se alinha a um radicalismo de direita que foi absolutamente nefasto para a própria e para outras gerações.

A ausência de condições sociais adequadas para a juventude empurra os jovens para crenças míticas e, às vezes, crenças cegas em discurso, que se aproveitam dessa frustração para canalizar o poder e o vigor que a juventude proporciona. O jovem radical²⁸ se torna resultado das incongruências do sistema social; a radicalidade se estabelece quando o jovem percebe que sua participação na sociedade é anulada, deslegitimada e seu valor é rebaixado institucionalmente.

Embora haja por parte da sociedade um interesse em desqualificar a juventude, há também pontos positivos sobre a radicalização dos jovens em movimentos democráticos, mesmo com as dificuldades de participação. As tensões causadas pelos movimentos juvenis contribuem para incluir as pautas sociais da juventude no cenário político nacional. Esse

²⁸ O conceito de jovem radical pode ser observado a partir da visão de jovens que conseguem compreender o sentido político pela raiz do problema. Isto é, a partir de uma abordagem direta e compromissada com a ação.

movimento acontece porque os jovens exploram, a partir de sua visão radical, os problemas sociais que são perpetuados pelo Estado. A formação juvenil é baseada em um processo de socialização da juventude, sendo que esse processo está inserido em determinadas esferas subjetivas que, através dos valores de determinado *status quo*, introduzem um modo de ser e de pensar próprio do jovem, de modo comum a seu grupo social. Ao assumir determinados papéis, sociais, também surgem provas de afirmação de classe, sendo esse processo

Contínuo e atuante, e é estruturado segundo as exigências da sociedade presente [...] paulatinamente levado a ajustar-se aos padrões e normas vigentes, desenvolvendo atitudes e opiniões políticas adequadas às necessidades da sua nova situação. [...] A sua transformação em um profissional qualificado, o casamento, a sua adoção em associação de classe ou clube, em partido conservador, etc. são outros tantos fatores operando no sentido de completar a fase de elaboração de uma personalidade ajustada às exigências da sociedade atual. (IANNI, 1963, p. 175).

Muitos jovens podem abdicar de suas ideias e de seus desejos de mudança simplesmente por se integrarem ao sistema social vigente, podem submeter-se ao modelo adulto que valoriza aspectos como a riqueza, o sucesso pessoal, o poder de mando ou a responsabilidade inerente aos cargos, etc. Outros podem acomodar-se ao se inserirem com sucesso em partidos políticos conservadores, ou sendo *apolíticos* na juventude.

Para Ianni (1963), o jovem que não se revolta contra o sistema social vigente pode não ser capaz de analisar intelectualmente a condição real da sociedade ou não foi capaz de obter consciência da condição alienada inerente à sociedade capitalista ou, simplesmente, foi integrado ao sistema social.

O autor considera que o sujeito apreende sua condição de trabalhador na condição de trabalho alienado, ou seja, a vida se realiza na condição de realização histórica, a condição de trabalhador determina boa parte das ideias e condições da própria existência, a consciência de classe é baseada também nessa construção social. “As explicações tendem a concentrar-se em torno de fenômenos ou processos psicológicos, sociais, culturais ou outros, vistos analiticamente, havendo poucas vezes esforços de síntese em nível superior” (IANNI, 1963, p. 176).

De acordo com o autor, as análises que eram feitas sobre a posição política da juventude não costumavam relacionar-se com as condições histórico-sociais, mas, a partir de uma visão idealista, o comportamento da juventude era analisado em separado, desconectado da classe social, da sociedade e da própria ideia de consciência que o próprio jovem forja ao analisar as contradições da sociedade.

De acordo com o autor, a juventude deve ser entendida dentro de uma estrutura global, isto é, o caráter essencial para a compreensão da juventude está na análise do comportamento da juventude no sistema capitalista. Embora não se possam desconsiderar as construções subjetivas como “conhecimento de fenômenos e processos psicológicos, sociais, culturais, demográficos, etc” (IANNI, 1963, p. 177), as determinações sobre a juventude dependem essencialmente de sua condição concreta e sua atuação nos espaços sociais determinados.

Para o pensador, além da consciência de classe, a consciência da própria alienação torna-se fundamental para supostamente se compreender o comportamento político do jovem radical, isto é, o comportamento do adolescente inconformado. Mas o processo de consciência sobre a própria alienação não se trata de um movimento simples, ao contrário, “trata-se de um fenômeno que está na base dos processos psicológicos, sociais e culturais que estão envolvidos nos acontecimentos relativos ao que autores especializados denominam crise da adolescência, crise de originalidade, fase de marginalidade, etc” (IANNI, 1963, p. 177)

De acordo com este sociólogo, há uma condição de similaridade em relação ao comportamento dos jovens. Embora possa haver comportamentos variáveis, é possível identificar uma manifestação parecida da juventude em condições sociais que se apresentavam como semelhantes. Esses jovens que, aos poucos, estão sendo inseridos no processo produtivo capitalista e compreendem a relação de alienação do trabalho, percebem as contradições das ‘relações de dependência e dominação’.

A partir das análises realizadas sobre a obra de Ianni (1963), podemos compreender que a estrutura sociopolítica no sistema capitalista apresenta na sua constituição estrutural uma relação de alienação dos sujeitos. Entretanto, o jovem radical, a partir de uma relação de amadurecimento, do seu desenvolvimento gradativo, consegue relacionar a sociedade global, em termos concretos, à sua visão do mundo. O radicalismo da juventude se apresenta como capacidade de consciência de classe e sua participação política radical baseada em uma visão negativa sobre o presente.

Embora algumas categorias de análise do autor já tenham sido superadas pelos estudos da juventude, essa abordagem nos leva a compreender melhor a categoria juventude na sociedade capitalista e as formas conflituosas de organização e resistência dos sujeitos nessa fase da vida.

3.2 Participação política estudantil

A socióloga Marialice Foracchi (1972), ao analisar a rebelião juvenil na sociedade moderna, considera que esse fenômeno pode, muitas vezes, ser interpretado como ação do movimento estudantil, isto é, uma ação de jovens agregados à universidade. Segundo ela, a contestação juvenil pode ser descrita como uma problemática de gerações que são consideradas privilegiadas, isto é, são definidas por setores da sociedade que têm acesso à formação universitária e que contestam as condições reais e concretas da precariedade da formação universitária que recebem. Ou seja, o agravamento do radicalismo é apontado como resultado da afirmação social e da crise em que a educação está submetida historicamente.

Na observação sobre a contestação social juvenil, Foracchi observa que os jovens assumem um repertório, isto é, as ações são embasadas pelos relacionamentos que são desenvolvidos pelas relações sociais que estão principalmente no vínculo educacional. As manifestações contestatórias podem ser consideradas as reivindicações de integração ao sistema. Ao perceberem as diversas rejeições inerentes ao desenvolvimento social, o jovem radicaliza seu comportamento. Duas questões são bem determinadas nessa fase: primeiro, a contestação sobre a condição de adulto, principalmente sobre o modelo de adulto que é oferecido; a segunda questão se refere à dificuldade de aceitação do jovem sobre as condições de vida real no qual estaria submetido na condição de adulto.

Toda sociedade elabora uma noção ideal de adulto, na qual estão sintetizadas as suas aspirações mas ambiciosas_ seus valores mais raros, suas normas mais características numa palavra, a essência do seu *ethos* [...] plenitude do status, a amplitude de participação, a identificação completa com os ideais que a sustentam são condições que definem o adulto perante a sociedade em que vive. (FORACCHI,1972, p. 19).

Para a autora, as definições sobre a vida adulta remetem a uma série de privilégios sociais incorporados a essa categoria. Mesmo assim, para a juventude, ser adulto dentro de um limite pré-estabelecido não corresponde aos interesses de sua geração. Isto é, a geração juvenil compartilha suas vivências, identidades e experiências em consonância com o seu próprio tempo.

Uma geração pode ser definida como tal, na medida em que possui um estilo de ação peculiar que se distingue do estilo de ação preexistente, desenvolvido por uma geração anterior [...] as gerações corroboram entre si de um espaço de congregação de suas “experiências, situações de vida e oportunidades”. (*Idem*, p. 19/20)

Poderíamos compreender que as fases anteriores à fase adulta refletem sobre os fundamentos pelos quais a geração anterior se alicerçou e os questionam, ou seja, fazem uma análise sobre os sentidos que foram atribuídos, questionam sua existência e suas referências. Nesse caso, poderíamos chamar essa atitude de questionamento de crise de gerações. Na sociedade moderna, a transição não é fácil e, ao se passar da condição de jovem para a de adulto, percebe-se uma quantidade limitada de possibilidades e oportunidades sociais.

A geração com formação universitária é percebida como uma ‘mediatização’ de uma geração, embora essa parcela de jovens que está dentro das universidades seja pequena e represente um extrato social privilegiado. “Compreende apenas a juventude das camadas altas e favorecidas” (FORACCHI, 1972, p. 22), isto é, apenas os grupos sociais que poderiam ser compreendidos por essa natureza questionadora e que rompem com os sentidos e fundamentos da geração anterior.

Para a sociedade, existe um desafio de compreender os jovens, pois a incorporação de normas e ordem é um condicionante social que define valores e tradições que serão reproduzidas para as próximas gerações. A reprodução do pensamento da geração anterior representa o “recurso básico de preservação da ordem cultural e moral, característica de cada sociedade, e de que ao longo dela é que se estabelece o diálogo entre o jovem e a sociedade”. (*Idem*, p. 23). A missão de reproduzir uma visão social nas próximas gerações sempre foi considerado primordial para a sociedade moderna.

Segundo a autora, a tentativa de integração dos jovens ao mundo social, ou seja, à condição de mundo adulto, depende dos ritos sociais institucionalizados (cerimônias, rituais, formação intelectual e emocional). Mas, quando observamos que na passagem da fase adolescente para a fase adulta essa preparação não existe, ou é pouco representativo, os jovens de modo independente se apropriam do pensamento de seu grupo, de sua geração.

O conflito de gerações ou, mesmo, a solução para o conflito de gerações podem ser apreendidos pelo sistema global, isto é, baseados em um sistema moral social principiado das normas familiares; a transferência da identidade familiar e social é constituída a partir dos valores básicos que deveriam ser preservados. Uma geração cobra da outra a perpetuação dos valores que lhe foram ensinados e cobra da juventude que esses valores sejam seguidos e adequados.

Por outros termos, é indispensável que a sociedade proporcione, ao jovem, recursos para preservar os fundamentos básicos da sua atitude diante da sociedade, tais como foram estruturados na constelação das relações familiares. Ao mesmo tempo, é preciso que tais fundamentos se constituam nos vínculos essenciais do

relacionamento do indivíduo com outros membros da sociedade o que, por sua vez, pressupõe estarem eles identificados com alvos coletivos (*Idem*, p. 26).

De acordo com a autora, duas coisas são importantes. A primeira questão se refere à lógica de desenvolvimento da adolescência para a juventude. Esse fato social é produzido em todos os tempos e é comum a crise da juventude em termos dessa transformação. Outra questão se relaciona ao modo como o jovem se espelha no adulto para se tornar adulto, mas quando percebe que se tornar adulto não equivale apenas a deixar de ser adolescente, mas também a assumir uma vida dentro de um número limitado de opções, ele rejeita não apenas a embalagem, mas também o conteúdo de ser adulto.

O processo de integração do jovem à sociedade pode resumir-se a o jovem “aceitar o sistema, usufruindo as oportunidades de vida com que ele acena ou rejeitar o sistema, tentando reconstruí-lo total ou parcialmente, e realizando-se pessoalmente nesse esforço de reconstrução” (FORACCHI, 1972, p. 31). Embora o sistema social possa agir de modo similar no sentido de segregação de categorias, entre elas a juventude, a integração do jovem ao sistema pode implicar sua aceitação dos valores e sentidos elaborados pela família ou grupo social.

É com os adultos que o jovem aprende a ser adulto; não é outro o significado da socialização se não o de promover a internalização dos modos de comportamento e a assimilação dos valores que governam o sistema de relações do mundo adulto. Quando esse processo se desenvolve de modo contínuo, os jovens não diferem, essencialmente, nas suas atitudes e comportamentos, do estilo de vida adulto, tanto nas atividades que dizem respeito à política, como nas que dizem respeito aos mores sexuais, utilização de drogas, expressão artística etc (*idem*. p. 28).

As crises de juventude significam, para a autora, na verdade, crises de socialização. Embora afete todos no sistema global, a juventude se sente mais propensa ao incômodo, pois não há, em essência, nas condições de vida, qualquer compromisso com a realidade social concreta, pois o jovem ainda está no processo de reconhecimento dos valores que podem representar, ou não, seus valores de vida.

Mesmo que a sociedade defina caminhos pobres, muitas vezes incertos e sem sentido real para o jovem, o peso da escolha poderia ser determinado pela decisão do jovem sobre o sistema social no qual percebe contradições. Enquanto para alguns jovens haveria uma integração, para outros jovens alienados, essa decisão seria postergada e, para outros, assumir-se-ia uma ruptura sistêmica com os modelos de sociedade que lhe foram apresentados.

O que não podemos deixar de notar é que as escolhas são normalmente percebidas para jovens que estão em condições de vida privilegiada, ou seja, que passam pelo processo

de radicalização e conseguem reconhecer um valor nessa distinção existencial para o destino de suas vidas. “Nesta etapa de reconhecimento do sistema através das suas dimensões antagônicas, a definição crítica e o apelo da contestação política caminham juntos, desembocando no ativismo. Esse encadeamento não é, contudo, terminado e irreversível” (FORACCHI, 1972, p. 36). Nessa lógica, podemos considerar que a contestação política e a radicalização sobre determinados contextos sociais podem ser provisórias, tendo em vista que esse processo repercute no momento de formação do jovem em processos políticos.

Qual seria o perfil do jovem que se caracteriza a partir da radicalização política?

São jovens de formação universitária, provenientes das camadas favorecidas, para os quais se abrem potencialmente todas as possibilidades de enriquecimento material e intelectual que a sociedade pode proporcionar. São essas condições básicas que lastreiam o comportamento radical, seja ele elaborado, no plano da ação efetiva, sob a forma de alienação ou sob a forma da participação ativa. (FORACCHI, 1972, p. 37).

Assim, os jovens que têm oportunidades de escolha sobre os caminhos de vida que desejam percorrer são jovens com privilégios sociais pertencentes às classes econômicas abastadas e que detêm, enquanto herança, formação educacional e intelectual, normalmente sujeitos provenientes do ensino superior. Uma pequena parcela da sociedade pode passar pelo processo de desenvolvimento da fase juvenil para a fase adulta reconhecendo as contradições que os cercam em um sistema social desigual e excludente.

O processo de radicalização consiste, basicamente, em três ordens de transformação pessoal: a) modificação da percepção da realidade social, mediatizada pela confrontação pessoal com a “miséria” social; b) no processo de engajamento que se ativa em decorrência de tal percepção; c) pelas determinações da condição de privilégio que garantem, socialmente, para o jovem, a viabilidade da opção radical. *Idem*, p. 40).

A continuação da radicalização seria definida pelo reforço social das atividades políticas, culturais e sociais, mas também a partir da interação com agrupamentos sociais que exploram o mesmo sentido de visão social. Para o jovem radical, a uma visão de que “as suas vidas, nos moldes em que estavam sendo encaminhadas, eram inadequadas”, isto é, baseada em uma contradição sistêmica, ao observar que a sociedade produz os “excluídos”, o jovem declina em garantir legitimidade ao sistema excludente. (*Idem*, p. 38)

Diferentemente dos jovens de classes superiores, os jovens pobres de periferia tendem a reconhecer nas oportunidades educacionais as chances para ampliar as possibilidades de ascensão social. Nesse sentido, “jovens das classes inferiores raramente percorrem, de modo contínuo, todas as etapas do processo de radicalização”. (*Idem*, p. 41). Além de buscar a

integração social da qual é excluído, o jovem pobre, não consegue os atributos culturais e escolares para incorrer sobre a tese do jovem radical.

Como se observa, o comportamento radical do jovem não encontra, nas situações sociais de vida, características das classes menos favorecidas, recursos favoráveis para concretizar-se ou, pelo menos, para ultrapassar o plano das atitudes críticas [...] uma larga parcela dos jovens das classes trabalhadoras é geralmente menos bem informada e menos interessada no processo político e, mais positivamente e menos criticamente, orientada para a estrutura de autoridade existente”. (*Idem*, p. 42)

Segundo a socióloga, além de terem menor espaço de formação intelectual e social, os jovens pobres tendem a aceitar as normas impostas pelo mundo adulto para se desenvolverem nos processos de integração social. Nesse caso, esses jovens não se comportam nem de modo radical, nem de modo alienado, mas no sentido de incorporação às exigências do sistema. Podemos observar que as heranças culturais dos pais não contam com a formação universitária, nem mesmo com a formação cultural mais elevada.

Alienação e ativismo podem ser considerados, abstratamente, como manifestações de radicalismo que, na verdade mais do que distintas entre si, são diametralmente opostas em termos de situação de vida social, participação social, efeitos sobre a sociedade e manifestações de uma situação global de crise. (FORACCHI, 1972, p. 50)

Para essa autora, a condição do jovem pobre difere da condição do jovem alienado e do jovem radical, pois sua socialização aquém a formação intelectual o impede de chegar até o fim desses processos de engajamento político. Quando esses jovens de camadas menos favorecidas conseguem ingressar no desigual ensino superior, têm de realizar essa socialização forçada no sentido de acompanhar os estudantes que tiveram essa socialização naturalizada pelo seu meio social.

A universidade constitui um campo significativo para a atuação política dos jovens; embora a universidade tente demonstrar uma abertura e acesso, existe um tipo de mascaramento das desigualdades produzidas pela universidade que privilegia sempre os mais abastados. Para os jovens, esse reconhecimento da universidade em formação com um discurso de Estado produz uma contestação dos jovens sobre a universidade. O estudante ativista é fruto de uma decisão pessoal; a universidade reforça sua visão crítica e contestadora, mas, com certeza, não é a universidade que produz as condições para o jovem radical.

Podemos pensar que se a universidade não é responsável diretamente pelo pensamento radical, em que aspectos isto poderia acontecer. Para a autora, a atividade educacional passa por uma burocratização que impede que a socialização dos estudantes seja realizada pela universidade. A universidade “não tem condições para criar nesses jovens um sentido

profundo de identificação com a instituição. Esta identificação é procurada e encontrada na integração à comunidade estudantil”. (FORACCHI, 1972, p. 50) A socialização política do jovem é baseada nas influências que recebe dos estudantes e especificamente do movimento estudantil.

A crise da juventude, nesse caso, pode ser entendida como uma crise de geração, que pode ser interacionada com a crise de socialização da universidade, isto é, a condição de legitimidade das universidades como instituição independente e política. Logo, a crise da universidade é, na verdade, uma crise global do sistema. Nesse caso, a crise da juventude está relacionada à crise global, isto é, está nas mesmas circunstâncias de crise, enquanto as universidades tentam se proteger do sistema global, os estudantes tentam atacar diretamente este ponto.

Sem uma perspectiva de vida que possam considerar como alicerces, os jovens que percebem o contexto de crise baseada na lógica sistêmica constroem por si as alternativas que lhes parecem moralmente coerentes. Para isso, transbordam para a sociedade sua contestação. O seu grito sobre as condições conflitantes da sociedade se estabelece para proporcionar uma nova condição de ordem social e cultural.

A voz do estudante radical sobre as condições de desigualdade da sociedade no sistema capitalista global é amenizada pela condição socioeconômica dos estudantes, ou seja, o mesmo agente que trata das desigualdades sociais é, por ele mesmo, um exemplo do privilegiado social. Nesse caso, a identificação com os excluídos, não é baseada nas condições materiais, mas na visão crítica radical sobre as condições sociais privilegiadas do Estado.

Para a pensadora, “o movimento estudantil, enquanto movimento político, radical e ideológico é, em contraste, um movimento adulto que contesta em termos adultos, as alternativas propostas pela sociedade.” (FORACCHI, 1972, p. 92). Isto é, as referências políticas que são inspiradas nas percepções de um mundo político adulto, onde as representações são construídas no sentido da legalidade e legitimidade dos espaços tradicionais.

Para que possamos compreender o poder político estudantil, precisamos reconhecer que o poder estudantil é desconhecido. A disponibilidade do movimento estudantil em compor alianças é observada. Mas o que parece uma maturidade política pode ser entendido como uma reprodução do mundo adulto no cenário político do movimento estudantil.

3.3 Os jovens pobres do Brasil

Se, por um lado, os jovens de classes médias e altas no Brasil foram historicamente identificados como estudantes e ativos politicamente, por outro, a representação dos jovens pobres está permeada de concepções relacionadas à delinquência e ao risco social. Um grande problema para os filhos de classes inferiores na sociedade é que os filhos de pobres eram muito úteis nas lavouras para garantir a subsistência e que a educação não poderia ser prioridade para a família. Embora essa mesma condição não pudesse ser vista na educação dos filhos da elite, pois “eram ensinados por professores particulares” (PRIORE, 1999, p. 10). Essa perspectiva de educação da elite permanece no Brasil até o século XIX.

Para a maior parte das famílias empobrecidas, a vida no período histórico entre o Império e a República era desafiadora, com famílias numerosas; a condição de sobrevivência de crianças e adolescentes era limitada, com altos índices de mortalidade infantil. Muitas crianças eram abandonadas e se tornavam um problema social grave. As internações foram consideradas como solução para se controlar o número de crianças na rua, logo surgindo orfanatos, internatos, centros de internação juvenis e adoção a particulares. (PASSETTI, 1999)

Essas crianças abandonadas e muitas que haviam cometido atos infracionais eram submetidas a condições perversas, com formação escolar quase nula, eram enviadas de instituições públicas para instituições de caridade, onde a precariedade era basicamente a mesma. Apenas no século XX, surge a possibilidade de crianças e jovens se integrarem à sociedade. Para Passetti (1999), “em nome da preservação da ordem social, da educação estatal obrigatória, da necessidade de integrar crianças e jovens pobres pelo trabalho, o Estado também passou a zelar pela defesa da família monogâmica e estruturada”. (p. 193)

Podemos observar que, mesmo com o desenvolvimento tecnológico e industrial que o país viveu, as crianças os e jovens não eram considerados prioridade social; no Brasil, não houve integração das camadas populares aos bens públicos e serviços. O país não socializou direitos sociais e penalizou as famílias mais pobres nesse processo. Os jovens eram tratados como problema, pois eram considerados indisciplinados.

“A promulgação do primeiro Código de Menores, em 1927, consolidou as leis que davam sentido ao posicionamento do Estado na questão cada vez mais urgente da infância e da juventude considerada desviante” (DUARTE, 2018, p. 60) Além de serem vistos como mão-de-obra, os jovens passam a ser formalmente controlados pela lei. A implementação das

escolas profissionalizantes contribuiu para a ampliação da disciplina dos jovens e seu maior preparo para o mercado.

A partir dos séculos XIX e XX, o medo da delinquência e da vadiagem da juventude induz à concepção da juventude como um problema social. Isto é, as pessoas começam a imaginar-se ameaçadas pela presença juvenil. O controle sobre os corpos juvenis é defendido como medida disciplinar e o Código de Menores o Estado passa a considerar os jovens até os dezoito anos como grupo social perigoso. (DUARTE, 2018)

Nesse sentido, a representação social do jovem tornou-se praticamente impossível. Isto acontecia devido à falta de transição entre a infância e juventude, ou seja, tão logo as crianças pudessem trabalhar elas seriam conduzidas a atividades profissionais. A partir da entrada precoce ao mercado de trabalho, todos os sentidos dos jovens passam a ser demarcados pela fase adulta.

Segundo Rizzini (1993), ao analisar a diferença entre as categorias menor e infância, a pesquisadora percebeu a seguinte distinção: ‘menores’ destacava um sentido digressivo e desviante, ao contrário da categoria de infância, que tinham um sentido de valor positivo para a sociedade. Enquanto os menores eram tratados como um problema social a ser resolvido como caso de polícia, a concepção de infância é entendida como relativa a sujeitos em vias de se tornarem adultos respeitados.

A pobreza era considerada um risco a segurança da sociedade.

A origem social das crianças e adolescentes era fato consumado, tendo em vista que o indivíduo, ao experimentar os prazeres da vida ociosa, abandonava o trabalho. Além da ociosidade, os pobres eram classificados também como dignos ou imorais. A distinção entre estes dois estágios estava também na relação dos indivíduos com o trabalho. (DUARTE, 2018, p. 62)

É consenso que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças e dos jovens; segundo esse princípio, a instituição educativa começa a considerar a juventude pobre, e as crianças e os adolescentes deixam de ser apenas casos de polícia e de juizados para se tornarem alvos de uma política pública da infância e juventude.

3.4 Movimentos sociais juvenis

Na última década, foi possível observar, em diferentes partes do mundo ocidental e oriental, um número significativo de protestos, manifestações e ocupações. Muitos desses movimentos não foram restritos aos jovens, mas a participação juvenil é observada em diversos deles. Para Gohn (2013) e Butler (2018), analisar essas manifestações da juventude

significa compreender qual foi o papel desses movimentos nas manifestações sociais que aconteceram. Nesse sentido, para as duas autoras, foram necessários a pesquisa e análise sobre movimentos como a ‘Primavera Árabe’, os ‘Indignados na Europa’ (especialmente na Espanha), o ‘Occupy Wall Street’ e, no caso de Gohn (2013), os movimentos contemporâneos brasileiros.

Para Gohn (2013), é possível reconhecer nesses movimentos contornos que colocam as manifestações recentes como ‘Novos Movimentos Sociais’, sendo necessário, para tanto, reconhecer as diversidades nas quais esses movimentos sociais se encontram para, assim, podermos compreender como as ações coletivas podem ser entendidas e relacionadas entre si. Segundo a autora, essa observação é importante para podermos compreender os sentidos e significados presentes em cada aspecto das organizações, sem, de modo artificial, irromper em uma generalização indevida.

O que é analisado pela socióloga, são os movimentos sociais, as ações em coletividade, as redes, as relações entre grupos, grupos de contestação, rompimentos e alianças na composição dos membros sociopolíticos. Para isto, a autora coloca a juventude no seu percurso de análise, ao demonstrar que os jovens cumprem um papel importante nas últimas manifestações em massa. As mobilizações coletivas promovidas principalmente por jovens demonstram, segundo a autora, um novo modelo de sociativismo no momento atual. (GOHN, 2013, p. 11)

A autora desenvolve um balanço histórico dos movimentos sociais, que apresentam diferentes características e pautas de acordo com cada período. Para Gohn (2013), nos anos de 1990, a perspectiva dos movimentos sociais estava pautada sob o contexto econômico do neoliberalismo, principalmente a partir dos processos de globalização do sistema capitalista. Os discursos estavam voltados aos problemas que as medidas neoliberais poderiam impactar nas condições sociais de diversas sociedades.

De acordo com Gohn (2013), entre os anos 1990 e 2000, com o avanço tecnológico e computacional, a internet cresceu em número de acessos e desenvolve-se a partir de uma linguagem diferente, pois alterou as condições do exercício da linguagem. Mas o que mais marcou esse período foi a busca pelo reconhecimento e participação dos movimentos sociais nas esferas estatais e institucionais. Mas, a partir dos anos 2000, principalmente depois dos atentados terroristas contra os EUA, os movimentos transnacionais ganham espaço.

As novas ações e táticas dos movimentos sociais não seriam mais guiados pelo chamado dos partidos políticos tradicionais e sindicatos trabalhistas. “De fato, as novas

mobilizações não são convocadas por partidos ou sindicatos, ainda que muitos deles peguem carona com o desenrolar das ações” (GOHN, 2013, p. 20). Surgem de grupos que vinham desenvolvendo suas integrações pela internet, pelas redes sociais e que exploravam questões culturais. Os problemas do cotidiano passaram a ter reconhecimento, assim como diversos debates morais e éticos passaram a figurar como possibilidades de se fazer política e mudar comportamentos..

Embora os diversos instrumentos como marchas, manifestações de rua e ocupações continuem a ser utilizados pelos grupos, incorporam-se à realidade das manifestações novas ferramentas, com o uso das redes sociais. Passa-se a oferecer ao público determinada imagem que, antes, era representada a partir do monopólio midiático, mas, com as redes sociais, as mídias tradicionais perdem a hegemonia de transmissão de suas narrativas, isto é, as narrativas deixam de ser únicas e passam a figurar no que Butler (2018) compreende como ações performáticas corporais

Ao alterar as formas de linguagem e incorporar diversas abordagens em uma manifestação, os jovens conseguem manter-se no cenário como um fato social, e suas pautas passam a disputar com outras pautas mais gerais, levando-os a conseguir, de modo instantâneo, obter notoriedade social e atenção da sociedade civil.

Para Gohn (2013), é possível perceber nos movimentos sociais contemporâneos, similaridades na sua atuação em diferentes partes do mundo, como por exemplo a ocupação de espaços públicos e as convocações realizadas pelas redes sociais, a difusão de fatos e da narrativa da manifestação, a maior descentralização dos poderes de partidos e sindicatos, maior relação das manifestações com o pensamento anarquista e autogestionários, e ainda uma predominância na participação da juventude.

Segundo a autora, no Brasil, a partir de uma maior democratização de acesso e participação da sociedade civil a espaços de participação, tornou possível uma ação política massiva no contexto político de participação juvenil. “Ampliou-se o leque de atores sociais, assim como o campo da sociedade civil. Isso resultou um descentramento dos sujeitos históricos em ação, antes focado nas classes sociais e nos movimentos populares”. (GOHN, 2013, p. 61)

Para a socióloga, as marchas tiveram uma mudança temporal, pois podem ser arregimentadas a qualquer momento; tiveram uma mudança nas suas demandas, por passar a agir a partir de uma visão mais ligada à cidadania, a valores sociais como ética na política e muitos temas ligados a questões culturais e identitárias. Embora seja necessário um tempo

significativo para se compreender os sentidos da história, principalmente da história recente, a autora destaca que essa observação dos novos movimentos sociais não se esgota no tempo presente e que é necessário acompanhar novas transformações sociais que esses movimentos possam representar.

Podemos destacar na abordagem de Gohn (2013) que a juventude, a partir de movimentos organizados por meio de instrumentos virtuais, foi capaz, nos últimos anos, de obter vantagens políticas a partir das oportunidades de mobilização disponíveis, isto é, ocuparam um espaço que estava vago. Nesse sentido, os jovens, em movimentos sociais, foram capazes de desenvolver um repertório político de impacto que tornou possível sua visibilidade como ação política e a sua representação nos discursos e narrativas públicas.

3.5 Prática política de assembleia nos movimentos juvenis

Ao apresentar alguns argumentos sobre os movimentos sociais, Gohn (2013) elabora as características dos novos movimentos sociais na contemporaneidade, mas, precisamente, a autora não constrói de maneira ampliada argumentos sobre os fundamentos da assembleia, isto é, os fundamentos da organização enquanto movimento social. O que nos interessa são as bases conceituais sob as quais poderíamos investigar os movimentos sociais juvenis. Nesse sentido, buscamos a colaboração teórica de Judith Butler (2018), para compreender as interações e os sentidos dos movimentos sociais juvenis.

A assembleia como instrumento de decisão política não é um conceito novo ou moderno, tendo em vista que na Grécia da Antiguidade Clássica existia a *ágora* para tratar sobre os problemas da *Polis*, isto é, espaço que os cidadãos atenienses utilizavam para tratar dos problemas da cidade. Mas, a partir de análise de Hannah Arendt (2000), foi possível compreender a presença do corpo em movimento em assembleia como a própria condição humana do existir. Em outras palavras, para a autora só existe o conceito de ‘humano’ se ele estiver relacionado, se houver reconhecimento do outro e de si.

Na concepção moderna, podemos pensar duas relações possíveis; primeiro, o conceito que nasce das assembleias, principalmente a partir das concepções de Rousseau (1995) sobre o coletivismo e o poder do povo como soberano. Há também a suposição da democracia direta, em contraposição aos modelos de democracia indireta representados pelos sistemas políticos das democracias liberais burguesas. A segunda referência vem das concepções

anarquistas de ‘ação direta’ e princípios de autogestão, que trataremos mais a frente no Capítulo 4.

Ao considerarmos as assembleias realizadas nas ocupações como um ponto decisivo na incorporação de novas práticas de ação política no contexto da escola, buscamos analisar em quê supostamente mudou o modo de ver a tomada de decisões e o campo de deliberação coletiva das ocupações. Para nossa melhor compreensão, buscamos a obra de Judith Butler (2018), que analisa as assembleias como uma ação corpórea performática, considerando que os corpos devem ser vistos e que o poder de reunião deve ser exercido para que tenha condições de agir.

As concepções sobre democracia desde o iluminismo foram recheadas com a expressão ‘povo’ e, em particular, com proposição sobre o que seria democrático ou não em uma sociedade liberal, mas, para a autora, o que realmente expõe uma fratura na concepção democrática é quando um grande número de pessoas começa a se colocar como resultado da vontade popular.

As ordens políticas consideradas democráticas são colocadas em crise por um coletivo em assembleia ou organizado que alega ser a vontade popular, representar o povo junto com a expectativa de uma democracia mais real e substantiva, então tem início uma batalha sobre o significado de democracia, batalha essa que nem sempre assume a forma de uma deliberação. (BUTLER, 2018, p. 08)

A partir das estratégias discursivas sobre o que é povo e quais seriam as formas de decisão que incluem o “povo” no sentido abstrato, constituem-se limites ao que seja ou não povo, ou direito de determinado povo. Ao observar a ideia de inclusão e exclusão a partir da analogia ‘povo’, a autora percebe que o objetivo da democracia não é o de reconhecer todas as pessoas, mas, sim, saber o que pode ou não ser reconhecido ou irreconhecido no processo democrático.

A transitoriedade das assembleias e suas composições populares expõem um sentido crítico; primeiro, pelo fato de essas assembleias não serem completamente planejadas e incertos seus resultados incertos; em segundo lugar, não se pode determinar também se a vontade popular defendida em assembleia seja algo democrático ou apenas um recurso linguístico. Isto é, a união de enorme quantidade de pessoas não garante o sentido de vontade geral, pois diversos grupos intolerantes também são numerosos, mas não democráticos.

Os objetivos explícitos dessas assembleias variam [...] algumas vezes, uma assembleia busca explicitamente desafiar o próprio capitalismo ou o neoliberalismo, considerado um novo desenvolvimento ou variante, ou as medidas de austeridade na Europa e a potencial destruição da educação superior pública no Chile ou em outros lugares. (BUTLER, 2018, p. 16)

Muito além de um sentido próprio da tomada de decisão, as assembleias também constituem um sentido simbólico; a união de corpos que ocupam determinado espaço tem a finalidade de garantir que as liberdades de resistência sejam praticadas e não apenas imaginadas. Nessa concepção, os sentidos produzidos não são apenas baseados nas vocalizações, no movimento ou na inércia dos corpos em reunião. Isso tudo depende primeiramente das possibilidades de sua aparição: enquanto em alguns lugares se reprime assembleia, em outros elas existem a partir de um papel corporificado.

O que importa é que os corpos se reúnam em assembleia e que os significados políticos transmitidos pelas manifestações sejam não apenas aqueles transmitidos pelo discurso [...] seja ele escrito ou falado. Ações corporificadas de diversos tipos significam, de forma que não são, estritamente falando, nem discursivas nem pré-discursivas. Em outras palavras, formas de assembleia já têm significado antes e apesar de qualquer reivindicação particular que façam. (*Idem*, p. 13/14)

Embora não seja possível definir o sentido de vontade popular apenas a partir das assembleias, elas são formas importantes de demonstrações corporificadas e performáticas; as assembleias, por se tratar de uma ação plural, ampliam o sentido simbólico e prático de temas como a liberdade de expressão, pois a liberdade de reunião antecede qualquer outro direito político. Ao eleger a rua, os espaços de encontro, como locais de fazer política, a autora considera que se estabelece na prática o direito que é ainda mais fundamental que liberdade de expressão, pois antes de dizer o que se quer dizer, é necessário que haja corpos reunidos, corpos que escutem a voz e os sentidos da manifestação.

O agir coletivo explora através do corpo a existência de uma dimensão poderosa e reveladora, pois primeiro se exerce o direito de aparecer, depois esse direito de aparecer se transforma em ‘nós’, corpos reunidos em assembleia. Esse movimento pode ser visto em dois momentos: “Por um lado, contestações são representadas por assembleias, greves, vigílias e ocupação de espaços públicos; por outro, esses corpos são o objeto de muitas das manifestações que tomam a condição precária como sua condição estimulante”. (BUTLER, 2018, p. 15)

As políticas de precarização das condições de vida torna-se um estímulo à participação nas assembleias, ou seja, os corpos que são relegados no sistema são os mesmos corpos que “exigem emprego, moradia, [...] bem como um sentido de futuro que não seja o futuro das dívidas impagáveis [...] corpos que vivem a condição de um meio de subsistência ameaçado, infraestrutura arruinada, condição precária acelerada.” (*idem*, p. 16) Nesta lógica podemos compreender que a precariedade da vida é resultado da concepção de que um sujeito deve ser

habilitado a empreender a si mesmo, independente das condições que esteja submetido.

Como observado no Capítulo 1, as concepções sobre o neoliberalismo podem corresponder a uma ideologia política, como defende Haber (2002), mas também uma mudança nos valores morais, isto é, corresponde a uma alteração no modo como se assenta a cultura na sociedade. Muitas vezes, essas alterações sobre as tradições sociais podem ser incorporadas, e ou, substituídas por uma concepção “nova”. No caso do neoliberalismo, a construção da ideologia da responsabilidade, invoca que “somos responsáveis apenas por nós mesmos e certamente não pelos outros, e se a responsabilidade é em primeiro lugar e acima de tudo uma responsabilidade de se tornar economicamente autossuficiente”. (BUTLER, 2018, p. 20)

Segundo Butler (2018), as condições econômicas têm-se alterado a partir da implantação de políticas neoliberais e a cada dia se impõe aos dominados do sistema novas formas de sacrifícios, àqueles que já sofrem com as consequências da desigualdade social. Para a autora, as manifestações públicas ocorridas em boa parte do globo e, principalmente, em países árabes demonstram ser possível compreender as manifestações de resistência contra o sistema político e econômico; da mesma forma como se estabelecem as resistências, as lutas políticas feministas sobre gênero e sexualidade.

Para a autora, o que causa o maior problema nessa nova racionalidade neoliberal é justamente a impossibilidade de obter condições mínimas para que se possa praticar a ideia de autossuficiência. Isto significa que, por um lado as estruturas políticas têm implementado as políticas de destituição de direitos e a política de precarização das condições de vida da população. Por outro, impõem um discurso que os sujeitos podem em qualquer circunstância, mesmo nas piores circunstâncias, responsabilizar-se por seus próprios resultados econômicos.

O ponto central no argumento de Butler (2018, p. 16), considera que “nenhum de nós age sem as condições para agir, mesmo que às vezes devamos agir para instalar e preservar essas mesmas condições”. Isto é, para que se possa ter direito a ter direitos, é necessário exercer o direito fundamental à assembleia. Em outras palavras, esse poder de reunião não deve ser solicitado ao Estado, ele deve ser exercido na prática, na rua, na assembleia, em vigílias, em ocupações.

O que podemos compreender a partir de Butler (2018), é que em diversas situações é necessário para agir, garantir as condições de agir, isto é, apenas age aquele que tem as condições materiais e sociais para isto. No processo de ocupação das escolas, ao exercer o direito de agir ocupando a escola e exercendo o direito de assembleia, o direito à reunião e

organização política, os estudantes garantiram o direito de aparecer, de serem visíveis, de exercerem um poder contra a precarização em curso.

Para Butler (2018), o efeito de legitimação das assembleias tem origem a partir da cobertura da mídia, isto é, as mídias organizadas e oficializadas estabelecem os enquadramentos simbólicos da assembleia dentro de suas perspectivas políticas, constantemente essas imagens geram distorções que podem ser reparadas a partir de outra fonte não oficial, os aparelhos celulares e as redes sociais. Segundo a autora “a luta pela legitimação [...] acontece no jogo entre as representações públicas e as imagens da mídia, no qual espetáculos controlados pelo Estado competem com telefones celulares e redes sociais para cobrir um evento e o seu significado” (BUTLER, 2018, p. 25).

A ação corpórea e performática transmite a imagem pública sobre o que seja o povo na perspectiva da mídia; as definições sobre qual é o sentido de povo está em disputa, pois é uma luta pela hegemonia da constituição do ‘nós’. “A mídia precisa desses corpos na rua para ter um evento precisamente quando esses corpos na rua precisam da mídia para existir em uma arena global” (BUTLER, 2018, p. 103). Essa relação entre a mídia e a manifestação de pessoas continua a ser contraditória, mas, a partir do momento em os grupos aparecem, surge uma nova dinâmica; esses grupos deixam de ser invisíveis para disputar o espaço público do que se constitui essa assembleia específica.

Para Butler (2018), que analisa as ações performáticas nas assembleias, com a precariedade sendo implementada na sociedade impõem-se as condições de privação de direitos que seriam as condições relacionadas ao viver. O corpo que protesta é o mesmo corpo que sofre com as consequências sociais da segregação, separação e divisão da sociedade. As teorias performáticas foram elaboradas a partir do uso do corpo em assembleia, isto é, os corpos físicos representam a dimensão real e elaborada da ação dos manifestantes. Para a autora, as falas não são os únicos instrumentos de ação; os corpos em aliança na constituição de assembleias públicas também são formas de garantir o efetivo direito.

Para Butler (2018), as formas de alianças entre povos precarizados se torna uma das formas de resistência para ad defesas das investidas contra os direitos de existir, direitos fundamentais à vida e, no caso de Goiás, direito à educação pública. As diversas formas de solidariedade são defendidas pela autora, pois demonstram que se podem explicar os vínculos necessários para se desenvolver uma luta social. As solidariedades, nesse sentido, são corpóreas, mas elas não se explicitam com o corpo presencial, mas também há as solidariedades de longa distância, que implicam uma participação efetiva das pessoas na

política, seja de perto ou de longe.

Nem todos podem aparecer em uma forma corpórea, e muitos daqueles que não podem aparecer, que estão impedidos de aparecer ou que operam por meio das redes virtuais e digitais, também são parte do “povo”, definidos precisamente por serem impedidos de fazer uma aparição corpórea específica em um espaço público, o que nos leva a reconsiderar as formas restritivas por meio das quais a “esfera pública” vem sendo acriticamente proposta por aqueles que assumem o acesso pleno e os plenos direitos de aparecimento em uma plataforma designada. (BUTLER, 2018, p. 14)

Para compreendermos o significado do sentido, para o contexto dos jovens em ocupação,. recorreremos à Butler (2018). Além da legitimidade do Estado, as manifestações são também espaços de ação em que os corpos estão sem proteção, estão vulneráveis, mas isso não significa que não tenham mecanismos de defesa. O corpo em assembleia fala algo que muitas vezes não pode ser definido pelas letras ou pelos discursos. Para a autora, a resistência do corpo na assembleia fala sobre a legitimidade do Estado, sobre como o reconhecimento público do movimento ou da pausa dos corpos responde sobre o exercício de poder.

Poderíamos dizer que, supostamente, as ocupações pesquisadas se assemelham à perspectiva da Butler (2018); primeiro, porque a ocupação foi um agir não provisório, os estudantes eram considerados vulneráveis, menores de idade, sem maturidade, e logo, não seriam legítimos. Mas a resistência dos corpos juvenis em atos de resistência duradoura colocava as posições do governo em cheque: os corpos não estariam parados na escola se não houvesse problemas na escola. Nessa direção, os corpos dormindo na escola geravam a seguinte pergunta: quais são os problemas da escola? Quais são os problemas das OS?

Os estudantes escolheram as redes sociais como possibilidade de emitir uma resposta legítima deles. Eram relatos deles sobre a condição deles, eram pedidos de ajuda na perspectiva de formar alianças. E as alianças foram realizadas pela alimentação, mas, principalmente, pelo apoio discursivo, pela hegemonia do discurso político sobre a educação. Assim, os estudantes conseguiram o direito estar, permanecer e aparecer na ocupação; ao desenvolverem oficinas, os jovens agiram de modo performático, incluindo um novo público na escola, inclusive um público que nunca foi a uma escola pública.

Ao exercer o direito de estar na própria escola em que estuda, e na condição de uma escola pública, surge um problema pontual entre o direito público e privado; o movimento de ocupação foi considerado invasor de propriedade, mas não de propriedade privada, mas de propriedade pública. Se as escolas são públicas e esse espaço é determinado legalmente para a permanência do estudante, quais seriam as leis que impediriam que os estudantes estivessem nos espaços em que deveriam estar por direito?

Ao garantir sua permanência nas unidades escolares, os estudantes conseguem contestar as concepções legalistas de Estado. Também foram utilizados para isto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contra as forças militares que poderiam, com o uso da força, retirar os corpos em ocupação de dentro das unidades escolares. O Estado, ao fazer isso, geraria uma performance violenta contra aqueles que seriam vulneráveis, fazendo com que o Estado perdesse sua legitimidade perante a sociedade civil. Esse direito de resistir não pode depender de qualquer instituição política, nem mesmo é um direito constituído em qualquer lugar; o que existe no direito de resistir é a prática de “persistência do corpo contra forças que buscam a sua debilitação ou erradicação. Essa persistência exige que se invada o regime de espaço estabelecido” (BUTLER, 2018, p. 93). A localização do espaço estabelecido é a demarcação das fronteiras que o Estado nos condiciona contra aqueles que persistem, é o poder que exerce sobre o que pode e o que não pode, sobre o que é permitido ou negado, sobre o imigrante e o cidadão, sobre os invisíveis e os notados, sobre os que podem existir e os que não podem existir.

Esse momento de intervalo é um momento em que os corpos reunidos em assembleia articulam um novo tempo e um novo espaço para a vontade popular, não uma única vontade idêntica, nem uma vontade unitária, mas uma que se caracteriza como uma aliança de corpos distintos e adjacentes, cuja ação e cuja inação reivindicam um futuro diferente, juntos eles exercem o poder performativo de reivindicar o público de uma maneira que ainda não foi codificada em lei e que nunca poderá ser completamente codificada em lei (BUTLER, 2018, p. 84).

Como vimos no Capítulo 1, na concepção de Estado para Bourdieu (2014), o Estado detém o monopólio do uso da força e da violência física e simbólica; na sua visão, não bastava, no caso das ocupações, reprimir os estudantes de maneira violenta; era necessário desacreditá-las. Embora o Estado reconheça nos estudantes de ocupações um opositor que o desautoriza, naquele contexto, a segurança dos jovens só poderia ser garantida pelas relações de solidariedade que foram construídas.

A liberdade de agir dos estudantes, de exercer seu direito político, não nasce da proteção dos poderes institucionais, mas da capacidade de produzir entre seus membros a união necessária para resistir aos enfrentamentos, sejam eles, relacionados à violência física ou à violência simbólica.

3.6 – História recente das ocupações secundaristas no Brasil (2012- 2016)

No Brasil, a primeira experiência de ocupação de escolas aconteceu em 2012, no Colégio Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio, em Nova Andradina, no Estado de Mato

Grosso do Sul. Para os jovens secundaristas, esse histórico era importante: se uma escola conseguiu esse feito, outras escolas poderiam conseguí-lo também. No dia 23 de setembro de 2015, o Jornal Folha de São Paulo publicava uma matéria sobre a transferência de mais de um milhão de estudantes de escolas públicas estaduais para outras escolas; começava o projeto de organização das escolas por ciclos. Diante da reorganização escolar defendida pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckimin (PSDB), os estudantes se sentiram sem espaço democrático de decisão. No primeiro momento, embora houvessem várias estratégias, sozinhos não foram capazes de parar a ‘Reorganização Escolar’, proposta do governo que criava ciclos e etapas de estudo com faixa etária exclusiva, além de fechar várias escolas para economizar custos (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 55).

Entre as propostas da ‘Reorganização’ escolar, estava a transferência de alunos para escolas de ciclos únicos. Estava previsto, ainda, o fechamento de uma centena de escolas e mudança para escolas fora da região onde os estudantes moravam. Diante de um cenário bem tumultuado, sem muitas informações da Secretaria de Educação de São Paulo, os estudantes começam a verificar que a ‘Reorganização’ era, na verdade, apenas uma maneira de economizar recursos do Estado em Educação. Após o entendimento dessa crítica, o movimento começa a partir para uma inversão política do discurso; ao invés de uma pauta apenas sobre ‘Reorganização’, começam a defender uma pauta relacionada à precariedade da educação pública do estado, defendendo que a educação não é gasto e, sim, investimento. A pauta de reivindicações aumenta e o número de estudantes manifestando-se também.

As ocupações, para Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), foram acúmulos políticos represados pelo Estado, que não deu voz nem poder de representação aos estudantes. Após inúmeras estratégias de manifestação (abaixo-assinados, reuniões com os representantes da Secretaria, protestos de rua, fechamento de avenidas) em todas as regiões do Estado de São Paulo, e diante de um cenário de esgotamento e desgaste das táticas, surge a ideia de uma ocupação de escola.

Aparece, então, a cartilha ‘Como ocupar uma escola?’ traduzida pelo ‘Coletivo O Mal Educado²⁹’, em novembro de 2013, a partir do Movimento Secundarista ‘Frente de Estudantes Libertários’, oriundo das experiências da Argentina e, principalmente, do Chile, como a Revolta dos Pinguins (2006-2011), os quais foram considerados bons exemplos para se colocar em prática no Brasil. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 55)

²⁹ Este coletivo foi criado por estudantes secundaristas egressos de escola pública e que ainda militavam no Movimento Passe Livre.

O ‘Coletivo O Mal-Educado’ teve importante participação nas primeiras ocupações, com experiências de movimento secundarista e poligremia. Alguns membros participaram ativamente da ocupação e divulgação das ocupações, mas esses membros declaram que, após a primeira semana, não mais tiveram qualquer poder de controle ou maiores influências. Os estudantes, a partir de suas assembleias diárias, conseguiam definir suas prioridades e dar respostas aos acontecimentos de maneira independente.

No Paraná, o movimento de ocupação foi deflagrado em 2016, criticando principalmente duas medidas do Governo Federal: a aprovação sem debate da Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746/2016 que alterou a lei nº 9.394/96 no que diz respeito à organização e oferta do Ensino Médio. Foi também uma das pautas o ajuste fiscal previsto na Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que congelava os gastos públicos por 20 anos. (FLACH; SCHLESENER, 2017)

As ocupações no sul do Estado de Minas Gerais não foram realizadas apenas por estudantes secundaristas, mas também por estudantes universitários; assim como as ocupações do estado do Paraná, no sul de Minas tiveram como principal motivação a Reforma do Ensino Médio e a lei de congelamento de investimentos por vinte anos pela Emenda Constitucional 95 (EC)³⁰.

No estado do Rio Grande do Sul, as ocupações juvenis foram marcadas pela unificação da luta entre professores e estudantes; as pautas em comum incluíam a luta pela retirada de projetos de privatização de serviços públicos em votação na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, a revogação de um Projeto de lei que tratava do ‘Escola Sem Partido e a regulamentação da verba para repasse em atendimento às demandas das escolas. (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017)

Em Goiás, a primeira ocupação de escola estadual aconteceu no Colégio José Carlos de Almeida (JCA), no dia 9 de dezembro de 2015. O colégio foi fechado pela SEDUCE mesmo sob protestos dos estudantes. A partir da ocupação do JCA, foram realizadas organizações de juventude secundarista que queriam chamar a atenção da sociedade para o debate sobre a implantação das Organizações Sociais (OS) nas escolas estaduais. Para Souza e Flores (2017), as Organizações Sociais representavam uma forma de transmissão da gestão escolar pública estadual para uma empresa de cunho privado, e eram uma forma de terceirização de serviços (incluía a transferência econômica de recursos para uma empresa que administraria as verbas da escola).

³⁰ A Emenda à Constituição foi chamada popularmente de teto dos gastos públicos, mas na prática, foram incluídos no limite de investimentos apenas áreas sociais como saúde e educação.

Em dezembro de 2015, houve ocupações em Goiás com o objetivo de parar o projeto do Governador Marconi Perillo (PSDB) que pretendia terceirizar as escolas e entregá-las à iniciativa privada na forma de Organizações Sociais. Os estudantes se mobilizaram contra a implementação das Organizações Sociais (OS), uma forma de terceirização da gestão escolar (transferência de recursos para uma empresa). Com as ocupações, houve pressão junto ao Ministério Público e as OS não foram oficializadas naquele momento³¹.

Em Goiás, algumas escolas em regiões mais periféricas foram desocupadas à revelia dos secundaristas, enquanto escolas de zonas mais centrais por definição de assembleias. O papel dos estudantes de zonas periféricas representa supostamente uma possível novidade em relação à participação de jovens de periferia em um processo político de ordem nacional e regional.

Como vimos no Capítulo 2, segundo Foracchi (1972), historicamente, os jovens que participavam de movimentos sociais, estavam sempre relacionados, em sua maioria, a grupos de estudantes de classes médias da sociedade brasileira e pautados, principalmente, em uma posição subalterna do jovem em relação ao adulto, dependência dos princípios do mundo adulto, que, normalmente, negava o próprio pensamento da juventude.

Ao analisar as condições sociais dos jovens em ocupações de escolas estaduais, é possível perceber distinções quanto ao pensamento da autora e a realidade dos jovens que participaram politicamente das ocupações, pois se tratava de jovens de periferia que participaram do movimento, a partir de uma pauta específica, contra a implantação das Organizações Sociais como forma de gestão educacional.

³¹ Foram baixados mais dois Editais públicos para escolher as empresas que seriam responsáveis por mais de 200 escolas na Região onde fica localizada a Subsecretaria de Anápolis, mas todos os editais apresentados foram questionados pelo Ministério Público Estadual e foram cancelados. No sistema de ensino em Goiás, apenas as Escolas Técnicas se tornaram geridas por Organizações Sociais.

CAPÍTULO 4 - OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE JOVENS ÀS OCUPAÇÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar os sujeitos da pesquisa, jovens secundaristas que participaram das ocupações de escolas estaduais na região metropolitana de Goiânia entre os anos de 2015 e 2016. Além disso, procuramos demonstrar os resultados de pesquisa qualitativa a partir de entrevista realizada com os jovens secundaristas. Dos quatorze jovens que responderam ao questionário, realizamos as entrevistas com 6 estudantes secundaristas, tendo em vista alguns critérios de inclusão.

A entrevista como parte de uma metodologia de pesquisa qualitativa tinha como objetivo compreender, a partir das falas e dos relatos, os sentidos atribuídos pelos jovens secundaristas às ocupações de escolas estaduais na região metropolitana de Goiânia nos anos de 2015 e 2016. Para realizar a interpretação das falas dos jovens secundaristas sobre o processo de ocupação, utilizamos como metodologia a análise de conteúdo. Foi necessária também a busca de uma ressignificação das falas dos estudantes, no sentido de capturar nas entrelinhas quais os seus sentidos, sentimentos e assimilações sobre os elementos simbólicos inseridos no contexto da ocupação.

Podemos dizer que este capítulo está organizado a partir das entrevistas, e estas podem ser divididas em 3 momentos: o primeiro, relacionado às concepções que os estudantes tinham, antes das ocupações, sobre escola, sistema educacional e sociedade. No segundo momento, verificou-se como os estudantes reconheceram seu papel durante o processo de organização das ocupações e no terceiro, procurou-se captar, a visão que os jovens tiveram com o final das ocupações ou no pós-ocupação.

4.1 Perfil dos entrevistados

TABELA 6 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS ³²							
NOME	GÊNERO	IDADE	COR	OCUPAÇÃO	CURSO/ FORMAÇÃO	REGIÃO MORADIA	RENDA ³³ FAMILIAR
Pedro	Masculino	19	Branco	Estudante Universitário	Direito	Zona Central	3 Salários
Alessandra	Feminino	18	Branca	Estudante	Ensino Médio	Zona Periférica	3 a 4 Salários
Paula	Feminino	19	Negra	Estudante Universitária	Letras Libras	Zona Periférica	1,5 Salários
Flávio	Masculino	20	Negro	Estudante Universitário	Engenharia	Zona Periférica	2 Salários
Maria	Feminino	19	Parda	Estudante Universitária	Administração	Zona Periférica	3 Salários
Carlos	Masculino	19	Branco	Estudante Universitário	Ciências Sociais	Zona Central	3 a 4 Salários

Fonte: Questionário de pesquisa 1.

4.2 Educação, escola e reconhecimento do processo educativo

O desenvolvimento de uma pesquisa sobre juventude se aproxima das questões socioculturais dos jovens, principalmente, em aspectos relacionados à escola. As dinâmicas escolares, as relações sociais na escola, as características de ensino e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da pesquisa sobre juventude. Primeiro, porque é necessário levar em consideração que a escola faz parte da vida da maioria dos jovens; além disso, é possível identificar que os estudantes desenvolvem suas habilidades e autonomia no percurso da educação formal. Ademais, em se tratando de educação pública, a escola pode ser considerada a primeira instituição vinculada diretamente ao Estado com a qual os agentes mantêm contato e pela qual são formados.

A percepção que os jovens têm sobre as condições de sua educação na escola já foi objeto de pesquisa, havendo um reconhecimento sobre a crise da educação pública, em que as estruturas escolares são limitadas e não alteram a realidade social dos jovens. Embora os estudantes de escolas de periferia não consigam pontuar objetivamente em que a

³² Todos os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes na pesquisa.

³³ Foi considerado como critério o salário mínimo vigente no Brasil no período de realização da pesquisa.

escola contribui para a realização de seus sonhos futuros, não há negação de sua importância e existência, “continuam na escola, pois concebem que a relação que estabelecem com a vida urbana será tanto mais promissora quanto mais se apropriarem de um conjunto de saberes que imaginam que a instituição irá lhes proporcionar” (DUARTE, 2014, p. 83).

A construção de um pensamento juvenil sobre educação passa pela compreensão dos movimentos sociais juvenis, e na comparação com a lógica dos movimentos sociais tradicionais, podemos considerar que essas formas de organizações relacionadas a estudantes secundaristas não são comuns. Mesmo que existam instituições e organizações estudantis mais antigas e com longa data de participação, o desenvolvimento de uma pauta organizada por estudantes secundaristas não apresenta muitos dados históricos semelhantes.

Nesse caso, tornam-se importante para nós, os sentidos que os jovens atribuem à educação e aos processos pedagógicos, à estrutura física e às hierarquias constituídas pela escola, às compreensões de oportunidades e exclusão que a escola proporciona, em alguns casos de modo explícito, de outros de modo sutil. Mas compreender a natureza simbólica da categoria educação pode ser uma experiência rica, pois é a partir dos elementos simbólicos no imaginário estudantil que podemos compreender os sentidos reais da participação nas ocupações de escolas.

Se existe uma construção muito bem amparada ideologicamente, esta construção é a ideologia do sucesso e do mérito pela educação na sociedade contemporânea. Seja para a concepção de estratégias de mercado de trabalho, ou para as estratégias culturais, a noção de que a educação é transformadora e libertadora é difundida desde os princípios de constituição do conceito específico de educação, até as características contemporâneas de capital cultural. (BOURDIEU, 2007)

O papel da escola, embora seja afirmado como premissa verdadeira e normalmente inquestionável para a sociedade, não apresenta todos os elementos de sua forma de estruturação, não apresenta seus objetivos de maneira clara. Isto é, embora os objetivos escolares possam parecer explícitos, na verdade não são.

O estudante Pedro, apresenta algumas evidências sobre este processo de ocultamento de determinada realidade social da educação. Para Pedro,

A escola era um lugar que eu sabia que eu precisava, mas havia coisas dentro da escola que eu não sabia porque eu precisava [...] muitas dessas coisas eu fui entender depois, coisas que apresentou, eu poderia ter corrido atrás naquela época não corri, por não saber justamente. (Entrevista: dia 22/11/2018)

No interior da escola, podemos identificar ações e incorporações ocultas, que podem ser descobertas pelos estudantes ao longo do processo educacional. Ao longo dos avanços para séries mais adiantadas, muitos estudantes vão incorporando os *habitus* escolares; outros, serão fadados aos sistemas de exclusão ou reclassificação.

Segundo Pedro (Entrevista: 22/11/2018), nem todos os estudantes compreendiam o sentido escolar, e ele declara que alguns estudantes, “não sabem o que vão fazer depois daqui, não almejam fazer uma faculdade, ou curso técnico [...] alguns sim, queriam fazer alguma coisa, outros sonhavam, mas, não sabiam nem por onde começar, nem por que começar”. Nesse caso, os estudantes que passam pela escola e não incorporam os sentidos hierarquizados da instituição percebem-se em um labirinto, primeiro porque não se identificam com a ‘escolástica’ empregada nos discursos escolares e, segundo, porque a escola não oferece outra opção, induzindo os jovens a não se sentirem preparados para absolutamente nada (BOURDIEU, 2001).

Segundo Pedro (Entrevista: 22/11/2018), o

Objetivo da escola, que é o ensinar, entendeu, que é dar conhecimento pra jovens, pra que eles entrem na vida com maior quantidade de oportunidades possíveis [...] o fim é sempre o sucesso é sempre sucesso, só que aí você coloca esse sucesso num degrau que o aluno daqui não tá dentro da natureza dele, não tá dentro do contexto dele ele não, talvez não está pronto ou apto ou ninguém fez questão de que fizesse ele apto a alcançar esse degrau.

Pedro afirma que as dificuldades advindas do sistema escolar existem por responsabilidade do Estado, que não exerce uma “vontade explícita [...] de ensinar, e nós estamos falando daquilo que é toda organização normativa, valorativa, ética, moral de um país, nosso país”. Segundo nosso entrevistado, as formas de resolver esse problema estariam na incorporação de atividades de integração baseadas em cultura e arte.

Para Flávio, (Entrevista: 05/12/2018), “a convivência nesse ambiente político tenso da ocupação precisa de algumas atividades para distensionar para melhorar a nossa convivência”. Nesse sentido, as atividades realizadas no cotidiano, como oficinas, esporte e cultura contribuíam para que fosse possível melhorar o humor e reduzir o medo dentro das ocupações. Além disso, essas atividades serviam para educar, ensinar e compartilhar os conhecimentos de cada jovem dentro daquele cotidiano.

De acordo com Pedro: (Entrevista: 22/11/2018):

Eu acho que quanto mais acesso o aluno tem à arte, seja ela qual for, música, pintura, a escultura ou a poesia, principalmente dessa prática na qual ele produz, eu acho que não é só bom como é necessário, é uma necessidade entendeu, tão grande quanto se estudar matemática ou português para escrever uma redação.

O estudante Pedro também questiona as condições reais dos jovens de realizarem uma análise política e social, isso porque para ele, os jovens não recebem da escola o conhecimento de filosofia e política necessários para essa compreensão. Para o entrevistado, “o país é multidiversificado, nós temos pessoas de contextos completamente diferentes, de origens completamente diferentes, então tudo aqui é diferente, então lidar com essa diversidade tem que ser sempre pensando o respeito”. (Pedro, Entrevista: 22/11/2018)

Segundo Pedro, o conhecimento que não foi adquirido pelos estudantes na escola - entre esses conhecimentos está Filosofia e Política - pode, a longo prazo, trazer problemas para o país. Nas palavras do nosso entrevistado, o problema se transmite dos jovens para os adultos, perpetuando-o.

Eu acho que isso ainda é muito confuso na cabeça dos jovens e não ter esse conhecimento, não ser dado esse conhecimento a eles, essa oportunidade interfere grandiosamente no futuro do país porque esses jovens da ocupação, todos que participavam, todos que eram do colégio daquela época serão os adultos daqui a dez, quinze anos. (Entrevista: 22/11/2018)

Para Alessandra, (Entrevista : 27/11/2018), a escola tem uma importância significativa na sua história como pessoa, “eu estudo na mesma escola faz doze anos, então eu aprendi a ler aqui, eu cresci até chegar no terceiro ano do ensino médio que é o ano que eu estou agora, então o CEPAE é muito importante na minha vida”. A estudante afirma que sua realidade social toda foi marcada pela sua passagem pela escola, criando laços de afeto pelo lugar onde estuda.

Para Paula (Entrevista : 30/11/2018), existe um reconhecimento da importância da educação, o que é percebido a partir da sua frase “a escola é a base de tudo, sem educação você não tem praticamente nada”, mas quando perguntada se a educação cumpriu a promessa de qualidade de vida, a mesma declara que não, mas que considera, ainda assim, que “a educação é a base do ser humano para ter uma vida melhor, uma vida mais, digamos, digna de poder conquistar aquelas coisas que eles querem”.

Para Flávio (Entrevista: 05/12/2018), a escola teve um papel importante na sua formação, e relaciona os professores como a referência que teve para se tornar um sujeito. Segundo o entrevistado, os professores eram muito bons e isso foi muito importante para a sua vida. De modo similar à visão de Flávio, a estudante Maria (Entrevista: 13/12/2018), declarou que os professores foram fundamentais para a sua formação e que conseguiram, a partir de uma visão crítica, ensinar os estudantes a compreender melhor a sociedade.

Um estudante que diverge em relação às falas de outros estudantes entrevistados é Carlos (Entrevista: 18/12/2018). Para ele, a parte mais importante da escola foi a informal. Embora tenha passado por diversas escolas, segundo ele, “as experiências melhores que eu lembro assim de dentro do colégio era a relação com amigos, que eu tive vivências assim, de experiências com amigos com professores que me acolheram em momentos de dificuldades”.

Para Carlos,

A educação na essência ela já transforma, ela pega uma pessoa que não, que não sabe alguma coisa e faz ela começar a entender né, então da essência se for uma educação conservadora, a pessoa é transformada, mas para melhor eu acho que foi aos trancos e barrancos assim, e com muita, com muitos passos pra trás em alguns momentos em alguns colégios, com alguma algumas relações que eu tive também acho que foi assim. (Entrevista: 18/12/2018)

A partir da fala do Carlos sobre a importância da educação podemos perceber que ele apresenta uma versão um pouco maniqueísta desta, quando compreende que toda a transformação realizada pelo processo educativo pode conduzir os sujeitos para a determinação do que são ou para o que vão ser. Nesse caso, podemos compreender que a educação pode cumprir objetivos fundamentais de tornar seres humanos melhores ou piores de acordo com os interesses estatais. Mas compreendemos que essa visão de ‘tábula rasa’ defendida por Thomas Hobbes não se apresenta como verdadeira, pois o processo de desenvolvimento da educação impõe mais complexidades e o ‘agente’, na condição de humano, também tem seu espaço de decisão além dos campos sociais que podem também servir de determinações reais de existência.

4.3 A percepção dos jovens sobre o sistema educacional

O modelo educativo das escolas públicas estaduais do Estado de Goiás não apresentava para os estudantes algum canal real de comunicação sobre suas demandas e interesses; inúmeras vezes, o discurso de que o aluno está no centro do processo educativo se apresenta como uma ideologia sem fundamento no real, principalmente pela falta de abertura para ouvir e oferecer o espaço de poder que os estudantes deveriam ter como sujeitos. Até o fim do Ensino Médio, o tempo em sala de aula corresponde a, no mínimo, em 12 anos de estudos. E nesse tempo, os estudantes estarão sendo conduzidos o tempo todo.

Não são os estudantes que criam as políticas educacionais, mas são os estudantes que sofrem as consequências do sistema escolar fracassado. Quando questionam a Gestão Escolar, são, muitas vezes, considerados como inimigos da escola pela direção escolar. Para os

estudantes pesquisados, o sentimento que existe é o da invisibilidade enquanto sujeito constituído de poder.

Para Pedro (Entrevista: 22/11/2018), a gestão escolar se apresentava de modo omissivo; segundo ele, a escola não significava um espaço de motivação, ao contrário, os estudantes passavam a maior parte do tempo na escola e sem o mínimo reconhecimento.

Para Alessandra,

A instituição tende a isso, porque as instituições estão comprometidas a toda uma ordem. Mas é uma coordenação pedagógica né, acho que deveria fazer mais coisas do que saber de uniforme e enxergar a regra pela regra e a regra ela é superior e não fui eu que, você entendeu, temos que seguir, acho que tem uma tendência muito clara, acho que também é uma questão da burocracia (Entrevista: 27/11/2018)

A entrevistada traz duas evidências importantes: a primeira, de que a ordem estabelecida pela escola é, muitas vezes, uma ordem institucionalizada pela Secretaria de Educação, ou seja, representa a burocracia estatal, que não enxerga a existência de alunos como sujeitos. E se pode notar que a regra é, muitas vezes, para instituir uma obediência. Nesse sentido, para obedecer não a se considera o outro como sujeito, apenas aquele que obedece, como um corpo dominado ou, como para Foucault (2002), a produção de corpos dóceis.

Nas falas dos estudantes, foi possível observar a reprodução desses mecanismos de controle escolar. Segundo Carlos, (Entrevista: 18/12/2018), “tem uma música aqui do Chico (Chico Buarque de Holanda), não sei se você lembra, “ninguém tira o trono de estudar”, tinha uma hora lá que ela falava da gaiola e tudo mais que, eu sempre enxerguei a sala de aula como uma jaula”. Nessa mesma direção, podemos observar a fala do Carlos, “o colégio é um lugar cinza, sem nenhuma esperança de mudança, sendo que a gente vive em um Estado que tem uma organização, e, deveria ter ordem” Pedro (Entrevista: 22/11/2018).

Para Pedro, os problemas que se encontram na escola, inclusive os problemas estruturais da educação, são compreendidos como uma ausência de ordem, mas consideramos que a ordem estabelecida pelo Estado impõe que as condições de precariedade e as formas disciplinares sejam justamente o projeto institucional para as escolas públicas nas quais os estudantes participaram das ocupações.

Eu via a escola sempre assim, uma rotina, todos os dias a mesma coisa do mesmo jeito, seis aulas por dia, um intervalo de 15 minutos [...] então escola pra mim era isso, era rotina na parte da manhã, todos os dias a mesma coisa a gente vinha para escola e enfim, cumpria aquela rotina e era aquilo todo dia e você tinha que entregar a tarefa do dia certo e responder chamada e não sei o quê, [...] uma vontade de que as coisas fossem diferentes e de que a escola não fosse só uma rotina e onde as

engrenagens rodam todos os dias e ninguém sabe quem aperta o botão de ligar da máquina e nem sabe onde vai desligar. (Entrevista: 22/11/2018)

Pedro demonstra uma visão engessada e desinteressante da escola e do processo educativo; ele observa que a escola é um lugar de obrigação, os estudantes sabem das necessidades de formação, que são necessárias para a sociedade, mas consideram que o lugar onde estudam, representa muro, cercas e arames, um lugar de controle de tempo determinado, onde a hierarquia é imposta e a obediência é a única possibilidade. (Entrevista: 22/11/2018).

As arbitrariedades e a inflexibilidade das regras foram observadas por Pedro em uma das suas falas:

A hierarquia interna que eu digo aqui é a que mantém a ordem dentro do colégio, já é algo que era muito mais presente no nosso dia, então você tinha o diretor, e esse diretor ele tinha contato e passava ordens para os coordenadores que traziam a ordem para o colégio em si, então, a fiscalização. (Entrevista: 22/11/2018)

Os estudantes estavam no fim de uma hierarquia de comando, no qual não havia comandados; logo, sem a imposição de alguma forma de poder, de autoridade, não participavam ativamente dos processos de decisão da escola. Embora a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) inclua a participação da comunidade escolar nas gestões escolares, nesse caso, dever-se-ia incluir os estudantes para que se produzissem uma gestão democrática e participativa. Na realidade das escolas pesquisadas, essa participação não acontece como deveria; a participação nas tomadas de decisão acontece de maneira burocrática, apenas com representantes assinando documentos sem qualquer debate ou contradição.

Após o ano de 1996, [...] com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) os Conselhos Escolares e órgãos equivalentes ganharam um novo impulso, uma vez que o artigo 14 estabelece como um dos princípios para a gestão democrática “a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”. (SILVA, 2016, p. 292).

Segundo Pedro, toda iniciativa de estudantes era tolhida pela gestão escolar, seja pela hierarquia interna ou externa: “Qualquer movimento, qualquer ideia que a gente teve aqui para fazer, grêmio estudantil, uma rádio para a escola, um jornal pra escola, se viesse da nossa, sabe, da nossa proatividade mesmo, nosso protagonismo, foi abafado”. A participação nas decisões da escola não fazia parte da rotina da escola, assim como não havia respostas da direção sobre as demandas que os estudantes encaminhavam, inclusive oficialmente, com a impressão de abaixo-assinados e ofícios.

Sem a participação ativa dos estudantes não é possível compreender o agente, na estrutura social estabelecida no *campo* escolar. Para Nogueira (2017) a concepção de agente em Bourdieu está relacionada à busca por encontrar no espaço social o reconhecimento das práticas e do agir de uma pessoa que está dentro de um campo específico e como este agir se constitui a partir das disposições incorporadas. Em outras palavras, partindo da noção de que o *habitus* é uma condição incorporada pelas estruturas sociais predispostas, o sociólogo queria saber como alguém age de modo independente, sendo o sujeito também dependente das condições de *habitus* incorporados previamente.

Diferentemente do que se imagina, as ações humanas não são completamente determinadas pela consciência, e isso já inclui a noção de autonomia relativa. A partir das tentativas de compreender o espaço social, Bourdieu tinha duas preocupações: ou explorava o subjetivismo ou o objetivismo, optando o sociólogo por construir uma sociologia que incluísse o agente como uma possibilidade não integralmente determinada das ações humanas.

Ao analisar as estruturas sociais, Bourdieu (apud SETTON, 2003) conseguiu perceber dois movimentos: as ações subjetivas não poderiam ser de um nível amplo de abstração e o objetivismo deveria reconhecer as experiências subjetivas imediatas. Isso acontece porque era necessário compreender na visão do sociólogo, a teoria da ação prática. Nesse sentido, o conceito de ‘agente’ é articulado como uma saída para relacionar a visão fenomenológica do universo subjetivo e as condições reais de existência baseadas nas condições objetivas.

Para a estudante Maria, (Entrevista: 13/12/2018), há um sentimento de impotência em relação à escola; para a entrevistada, o ensino no Brasil é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que a escola ensina, ela boicota o saber. Essa visão dualista da escola demonstra que ela não consegue esconder os problemas relacionados à transmissão hierarquizada de saberes, na qual determinados conhecimentos não são completamente oferecidos pela escola. Embora essa exclusão seja de conhecimento de todos, não há espanto com as desigualdades entre escolas para classes sociais diferentes.

Para Pedro, a observação de que havia distorções em relação à educação foi identificada: “Eu comecei a criar uma capacidade mais crítica, sabe, e me perguntar, o que, me comparando com outros alunos de outros lugares ou de outras instituições, até de outros países, como que funcionava a educação nesses lugares, e como que essas pessoas tinham acesso a tantas coisas”. (Pedro: Entrevista: 22/11/2018)

No mesmo sentido, encontra-se a fala da Paula (entrevista no dia 30/11/2018). Para ela,

Infelizmente a educação pública não te dá base para prestar o ENEM, e quando você entra, às vezes pode ter entrado, existido, quando você entra na faculdade você não sabe fazer nada de trabalho acadêmico, vindo de uma escola pública, não sabe fazer uma resenha crítica, um fichamento, porque o jeito que você aprende a resenha nas escolas é totalmente diferente da universidade [...] quando você vai fazer o Enem, você se depara com aquela redação você treme, porque você não tem noção, não tem base para isso.

Os estudantes de escolas públicas e privadas reconhecem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a chance de terem acesso ao Ensino Superior público. Para Almeida (2010), embora depois da década de 1988, legalmente falando, o ensino superior não tenha mais elementos que o definam como privilégio, sabemos que, no Brasil, o número de vagas nas universidades públicas é baixo se comparado a outros países que têm ensino superior público.

Outro elemento que se soma à questão do acesso ao Ensino Superior está na desigualdade referente aos cursos superiores no país. Enquanto existem cursos em que a disputa por vagas é extremamente acirrada, temos outros em que sobram vagas ociosas. Todos esses elementos são reconhecidos pelos estudantes pesquisados. O desenvolvimento de estratégias para conseguir superar as mazelas da educação básica, é descrito por Paula, que ingressou em cursos preparatórios populares para conseguir obter uma vaga na Universidade Federal de Goiás.

Segundo Maria, o papel da escola deveria ir muito mais além do convencional; para ela, “todos pensam que a escola está ali só pra formar pessoas pra serem instruídas no mercado de trabalho, mas não. As escolas praticamente devem instruir para a vida, porque praticamente, querendo ou não, uns 40% da nossa vida é atrás de algum quadro, sentado e ouvindo um professor”. O aspecto do tempo é frequentemente relacionado às questões escolares pelos entrevistados. Enquanto reconhecem que a escola é uma condição necessária, muitos começam a repensar sobre os anos escolares, que também se tornaram ociosos pela própria escola.

Uma questão levantada é que os estudantes não se sentem como centro do processo educacional; é como se os alunos fossem suficientes para oficializar a existência da escola como instituição, mas não como real referência de conhecimento. A sociedade caminha para diversas revoluções tecnológicas enquanto a escola continua com métodos e práticas que se

desenvolveram com a ‘escolástica’ católica, se aprimoraram com o ‘despotismo esclarecido’ e que, ainda hoje, funcionam com referência ao ensino tradicional.

Alessandra observa esse aspecto arcaico da escola:

A maneira que a gente tem aulas e a maneira como a sala de aula é feita, a gente queria sentar em círculo, mas a sala não é feita para sentar em círculo, fica desconfortável. Essa questão também do professor ser o dono do conhecimento e os alunos estão ali para despejar conhecimento em cima deles, acho que a falta de participação dos alunos, mas também esse desinteresse que é natural na escola, da maneira como ela é organizada não tem como você ter interesse. Acho que isso, que a gente vê que não rola na escola, essa autoritária, essa questão hierárquica e tal, que não tinha na ocupação. (Entrevista: 27/11/2018)

A construção de uma escola hierárquica e autoritária não é recente, mas sua manutenção é defendida através de um discurso que revigora colégios militares por seu sucesso escolar. Os colégios militares passaram a ser referência como escolas disciplinadoras. O Estado de Goiás é o estado brasileiro com o maior número de escolas militarizadas, que representam um total de 60 unidades em um universo de 1200 escolas ligadas ao governo (públicas, conveniadas, militarizadas).

Enquanto as ocupações de escolas em Goiás lutaram abertamente contra a privatização na gestão das escolas estaduais, exigindo uma escola diferente, ligada à democratização e abertura do diálogo entre a escola e os alunos, o governo de Goiás caminhou na contramão desse modelo de escola democrática e participativa. Hoje, o modelo de escola militarizada em Goiás está servindo de referência para outros estados. E o argumento em voga mais utilizado diz que a disciplina promovida pelos colégios militares contribui para maior aprendizagem por parte dos alunos.

José Sérgio Fonseca de Carvalho, em entrevista para a Revista Nova Escola (2018)³⁴ acrescenta que “A escola precisa da disciplina do estudo, não da disciplina da obediência militar”. Segundo o professor, a obediência cega não produz bons efeitos, devendo a educação conviver com diversas perspectivas e fundamentos, sendo o exercício da liberdade necessário para que não haja um sentido de conformação social.

Para Pedro (Entrevista: 22/11/2018),

Nós não temos até hoje uma boa estrutura, esse colégio não tem uma boa estrutura, entendeu, nós temos esses probleminhas aí também [...] eu encontrei muita gente daqui da comunidade que já estudou nesse colégio há muito tempo, ele falou, esse colégio era muito melhor do que ele é hoje, hoje ele tá perdido, entendeu, a infraestrutura dele é ruim.

³⁴ NOVA ESCOLA. Edição 316, 02 de Out. 2018. [On line] Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/12609/jose-sergio-fonseca-de-carvalho-nao-se-pode-educar-sem-conviccoes>. Acesso: jul. de 2019.

Para Paula, “por não ter investimento, [...] não tinha uma estrutura, não tinha material as vezes, faltava material básico, cadeira [...] mesmo sendo uma escola pública foi muito boa, os professores eram excelentes, agora estrutura física, pecava”. Para a entrevistada, como ela havia sido representante de sala em sua escola, teve muitos atritos com a diretora da unidade escolar porque faltavam cadeiras para os alunos, foi uma realidade dura e difícil de resolver. Inclusive com a participação da imprensa na porta da escola. (Entrevista: 30/11/2018)

Segundo Paula, havia um vínculo emocional com a escola, mas os problemas materiais afetavam a visão que os estudantes tinham da unidade. Na visão dela,

Quando você ocupa você não conhecia muito bem a estrutura, aí os problemas estruturais também, verbas, então assim, como a gente ocupou em época de chuva a gente acordava com a escola alagada, devido ao telhado, então assim, percepções sobre a escola, agora educacional, fica meio difícil, porque não tinha nada lá né pra perceber essa questão educacional, mais estrutural mesmo do colégio. (Paula (Entrevista: 30/11/2018)

Para Paula, a escola está sendo sucateada cada vez mais; além disso, a escola passa a ser ignorada pela sociedade. Por este motivo, o Estado pretendia retirar sua responsabilidade sobre a escola pública e entregar a gestão para as OS, primeiro para não investir mais e depois para não se responsabilizar por sua função.

Para Carlos, a responsabilidade do Estado não é apenas de desleixo com o sistema educacional, para nosso entrevistado, o poder público racionaliza o processo educativo para atender a seus interesses ideológicos. Isto é, a reprodução de uma condição sistêmica de produção capitalista, tema este abordado no Capítulo 1, a partir da concepção de Estado em Marx; Engels (1992; 1993; 1996; 1997).

Não é interessante para o poder público, porque a educação ela é pensada pra tornar o sujeito numa ferramenta, [...] numa moeda; pra gerar lucro e tal, então eu vi isso muito bem lá no Murilo Braga (Colégio Estadual Murilo Braga), lá tipo assim da minha sala tinha umas sete, oito pessoas que pensava em fazer faculdade, o resto da galera, a professora perguntava, não tinha planos de continuar estudando ou falava em curso técnico e tal, uma porcentagem bem baixa assim sabe. (Entrevista: 18/12/2018)

Podemos compreender na fala de Carlos que para os estudantes, as possibilidades reais de ascensão são levadas em consideração em relação às estratégias sociais dos alunos, ou seja, aquilo que apresentam dentro de seu alcance, seja o valor econômico, social e cultural, são referências para se construir um plano de futuro, tudo isto para que dentro das condições objetivas do sujeito possa estabelecer-se uma trajetória social exitosa.

4.4 Escola e projeto cultural: entre a cultura e a moralização dos comportamentos

As atividades escolares ligadas à cultura são reconhecidas pelos estudantes como um dos melhores momentos do período em que estão nas escolas, assim como o intervalo entre as aulas também é comemorado. Nesse sentido, as aulas que se relacionam à corporalidade, as aulas de educação física, esportes e lutas, jogos e outros são comemoradas também como uma atividade prazerosa e como uma válvula de escape para as relações estressantes em que o jovem também está inserido.

O que podemos perceber é que, embora muitos programas escolares e políticas educacionais, principalmente com a Reforma do Ensino Médio, tenham diminuído os espaços das aulas de Artes (Pintura, Dança, Música) e com as aulas de Educação Física, é possível perceber que muitas das percepções morais e sociais são mais bem definidas nessas atividades. Embora muitas políticas tentem retirar essas pautas das escolas, ampliando disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, sempre há uma resistência dos estudantes em relação a essas duas áreas.

As coordenações pedagógicas e disciplinares das escolas reconhecem o papel importante dessas áreas, pois, em muitos casos, a maior punição que os estudantes recebem normalmente, seria a de para de frequentar esses espaços. As definições sobre os comportamentos morais dentro da escola estão sempre em pauta nos conflitos entre estudantes e escola. Desde a cor das roupas que são apropriadas para a escola até qual gênero deve usar, assim como o cumprimento das roupas e os padrões de uniformes que são aceitos. E mais uma vez, são nesses espaços de cultura e esporte onde os estudantes podem se reconhecer mais livres, despojados e explícitos.

Para Pedro, “pode não haver nada ao redor deles (dos alunos) pra dar essa inspiração, agora [...] o colégio é algo que faz parte de pelo menos um terço do dia desse aluno, este tinha que ser um momento para você desse inspiração para essa pessoa, esse ser humano”. Segundo Pedro, os projetos culturais da escola poderiam contribuir melhor para a formação educacional e criar formas de estimular boas atitudes por parte dos alunos; além de ser algo para todos, a escola deveria incentivar os alunos com mais projetos culturais, como saraus, apresentações musicais e etc. (Entrevista: 22/11/2018)

A base central no pensamento do Pedro tem como referência a banda da escola, à qual pertence. Segundo ele, o professor de música é uma referência no estímulo aos alunos e apresenta novas possibilidades a partir das atividades musicais que a escola oferece.

Nós temos muitos alunos da banda aqui por exemplo seguiram a carreira de música e que viram coisas que não veriam se não tivessem entrado na banda [...] uma série de outras coisas boas assim, adjetivos bons que eu poderia dar pra banda do colégio [...] eu amo essa banda muito, muito, se tem uma coisa que me ajudou a construir meu caráter foi essa banda eu sou extremamente grato e naquela época era tão grato como sou hoje [...] questões culturais na escola elas acabam interferindo de modo positivo na educação dos alunos. (Entrevista: 22/11/2018)

Pelo fato de as aulas de música se terem tornado algo gratificante para Pedro, ele destaca que as aulas de música não apenas serviam aos objetivos musicais, mas também à mudança de seu caráter, o que relaciona a mudanças de comportamento social. Para Pedro, as questões culturais impactam positivamente na escola e podem servir para melhorar o desenvolvimento dos estudantes na escola. O desenvolvimento das partes sociais é muito importante para esta fase da vida, onde é necessário criar vínculos, mas, para ele, a escola não reconhece essa necessidade emocional dos estudantes.

Os relacionamentos amorosos foram colocados pelo estudante Pedro como um exemplo das formas de boicote que a escola infringia aos alunos. Embora ele reconheça que os alunos namorem fora das regras da escola, o nível de importância que a coordenação da escola dava para esse problema era em si desproporcional. Segundo Pedro, o sentimento dele é de que a escola dá mais importância para casais de namorados do que para os problemas do aprendizado ou, mesmo, os problemas da violência na escola. (Entrevista: 22/11/2018)

Para Pedro, os relacionamentos amorosos entre os casais de alunos heterossexuais era um problema para a escola, mas no caso de casais homossexuais, este problema moral era ainda mais intensificado.

O irmão da minha ex-namorada era, é gay, ele toca na banda, ele é homossexual, e ele tinha um namorado, não era bem um namorado, estava se iniciando um romance ali e assim como todo casal nesse colégio e tem muitos casos assim, namoram assim no recreio e tudo mais, certa vez uma professora, uma professora de ensino religioso, isso no depoimento dele contanto para mim, flagrou os dois se beijando e tudo mais, o que aconteceu com ele foi o mesmo que aconteceu comigo, só que o caso deles foi muito diferente, porque o deles foi muito menos, eles fizeram menos do que eu fiz, entendeu, eu vinha todos os dias buscar a minha namorada, entendeu, eu abraçava ela o tempo inteiro, então era muito evidente, apesar de eu saber que né, eu não deveria naquela época me comportar daquela forma, mas enfim, foi aprendendo com o tempo, mas com ele foi muito menos, por pouquíssima coisa e foi assim, é constrangedor porque romperam qualquer relacionamento assim, o que é triste né. (Pedro (Entrevista: 22/11/2018)

Para Pedro, a vontade de desenvolver projetos culturais pelos alunos era grande, inclusive foram propostos para a escola a rádio, que existiu efetivamente dentro da escola, “a gente tinha botava uma caixa de som do lado de fora e passava músicas que os alunos pediram, e era muito bacana, os alunos estavam gostando”, além de tentar implementar o grêmio estudantil, o jornal da escola. Segundo Pedro, essas iniciativas nunca foram levadas

em consideração, demonstrando que o poder dos alunos poderia significar o enfraquecimento da autoridade da gestão escolar. (Entrevista: 22/11/2018)

Para Maria (Entrevista: 13/12/2018), o Colégio Estadual Murilo Braga também tinha projetos culturais: a dança promovida na escola já havia sido apresentada em outros espaços como em dois outros colégios e no Martim Cererê (Centro Cultural Martim Cererê). A dança para ela era muito importante;

Então realmente é uma coisa muito importante porque do que adianta você saber de cor e salteado, português, física, química, matemática, sendo que não tem arte, sendo que você vai ver um filme, você não consegue interpretar nem a atuação deles ou você ouve uma música e não saber o que que a pessoa está sentindo. Pra mim, a dança, música e filmes são as coisas mais importantes, sem música eu não sou nada, sem dança menos ainda, essas três coisas pra mim são como oxigênio, se não tiver eu não consigo sobreviver. (Entrevista: 13/12/2018)

Para Maria, é possível uma integração entre os conhecimentos tradicionais e as atividades culturais; para ela, um raciocínio bom depende da capacidade de conseguir ler, observar o que acontece com “as pessoas, conseguir interpretar o que cada um está fazendo e foi através dos filmes que eu consegui entender o que as pessoas querem transmitir com as palavras, com o olhar, e isso me ajudou muito”. Para nossa entrevistada, o reconhecimento dos filmes, dança e música como uma forma de ler o mundo no qual se vive demonstra que os conhecimentos escolares tradicionais muitas vezes não utilizam essas ferramentas, mas elas são incorporadas da mesma forma pelos estudantes para a compreensão da realidade social.

Segundo Carlos, a sua experiência com a cultura foi alargada em um colégio público que tinha muitas atividades culturais, mas principalmente um bom teatro. Segundo Carlos:

Um exemplo muito bom assim, de contato com cultura [foi] no Lyceu (Colégio Lyceu Goiânia), [...] lá toda sexta-feira tinha alguma atividade cultural, ou seja, um teatro, uma apresentação de banda, um musical, um filme. Sempre tinha alguma coisa e isso para mim foi fantástico, em um ano eu fui no teatro mais vezes do que eu fui na minha vida inteira [...] eu acho que quando tem um incentivo à cultura e outros pontos assim expande sabe, ah sei lá o limite da pessoa, a pessoa pensa para frente. (Entrevista: 18/12/2018)

O relato do Carlos se relaciona bem com nossos dois outros entrevistados de colégios distintos; as ocupações de escolas em Goiás tinham uma demanda por cultura e arte e também tinham um reconhecimento pelas formas de educação que utilizem essas ferramentas pedagógicas que possa ampliar as definições do que seja o processo educativo, formando uma visão mais ampla do sujeito, daquele que adquirir maior capacidade de compreensão das diversas ferramentas linguísticas, como arte e cultura.

4.5 A participação política da juventude

A partir do Capítulo 3, elaboramos algumas ideias sobre a juventude na sociedade moderna, dentre as quais, podemos destacar as obras de Ianni (1963), Foracchi (1972) e Gohn (2013) para compreender a juventude e suas correspondências com as transformações que o mundo capitalista industrial trouxe para esta categoria social. Juventude como categoria social nasce com o período moderno, categoria essa que descende do desenvolvimento do capitalismo, das aspirações liberais e, de alguma forma, de suas condições.

Mas podemos considerar que houve grandes alterações nas formas de organização da juventude da modernidade à sociedade contemporânea. A socióloga Maria da Glória Gohn (2013) elabora suas considerações, a partir das manifestações atuais, que tiveram grande participação da juventude. Para a autora, a Primavera Árabe, os Indignados na Europa, o movimento Occupy Wall Street, além, claro, dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil. Nesse sentido, é possível analisar as relações entre esses diversos movimentos, mas a socióloga não se apressa em fazer qualquer analogia direta e axiomática sobre o tema.

Não se trata, portanto, de contrapor tipos de movimentos ou ações coletivas, nem paradigmas teóricos interpretativos como mais ou menos adequados, até porque todos eles continuam a coexistir com os novos. Trata-se de reconhecer a diversidade de movimentos e ações civis coletivas, suas articulações e os marcos interpretativos que têm lhes atribuído sentidos e significados novos, o que eles têm trazido à luz no campo da investigação de uma Sociologia dos Movimentos Sociais. (GOHN, 2014, p. 86)

Para Duarte (2014), a juventude não se tornou ‘apolítica’, mas, se comparada aos movimentos juvenis de décadas anteriores, é possível considerar que houve mudanças na forma como a juventude se manifesta, mudanças na forma organizativa e mudanças quanto às concepções políticas; pode ser possível notar também que houve transformações quanto aos espaços de atuação e aos objetivos e pautas das lutas sociais.

A participação dos jovens no tempo presente, acontece por meio de eventos em contextos fluidos, supostamente não hierarquizados e decorrentes da sua própria iniciativa, não tendo direção de segmentos adultos ou instituições clássicas de participação política. Os espaços de atuação são bastante variados, a luta que antes era por problemas amplos, hoje se restringe aos problemas mais locais e almejam mudanças imediatas. (DUARTE, 2016, p. 895)

As manifestações juvenis têm como destaque o ‘renascimento’ da participação política de jovens no Brasil, mas também trazem críticas acerca das formas de se fazer política. Nesse sentido, mesmo que as reivindicações estejam marcadas pelo pragmatismo de demandas pontuais por direitos relacionados às condições de vida, ainda assim, tornou possível uma

maior participação política dos jovens no país. Entre as diversas formas de organização e lutas recentes de jovens no Brasil, podemos destacar, principalmente, as ocupações juvenis de escolas públicas em 2015 e 2016, que é o objeto de nossa pesquisa. Esse movimento precisa ser compreendido a partir da participação política juvenil; primeiro, porque foram provenientes de escolas públicas (periféricas e centrais); segundo, por representarem uma faixa etária entre 13 a 17 anos de idade (CASTRO; TORRES, 2014); terceiro: porque propõe novas formas de organização ou auto-organização. (GROPPO, 2017).

A participação política da juventude foi observada na fala de Pedro, segundo quem é possível perceber que a juventude não detém o respeito dos adultos para tratar sobre temas políticos. Nesse caso, para Pedro, dificilmente as pessoas estão abertas para desenvolver um diálogo.

Então assim, quando falam há o jovem hoje não entende de política, não quer falar de política e tudo mais [...] dificilmente eu encontro pessoas abertas a complementar a ideia deles ou esclarecer em um contexto e essa ideia, mas encontro pessoas prepotentes, presunçosas e de uma condescendência extrema, é sempre aquele negócio, não, você é muito novo, você não entende disso, quando você ficar mais velho você vai entender. Pedro (Entrevista: 22/11/2018)

Para Bourdieu (1983), embora os jovens e os mais velhos estejam em categorias distintas, ainda existe uma competição por posições entre os mesmos; isto é, enquanto os idosos querem ampliar, prolongar o seu tempo no ‘campo’, os jovens querem acessar e dominar o ‘campo’ da maneira mais rápida possível. Para Pedro, isto fica entendido quando declara que os adultos limitam os espaços políticos dos jovens, onde há sempre a percepção de um marco etário não definido sobre quando podem ou não defender algum tema.

Você vai falar alguma coisa sempre tem alguém para falar que você não tem competência nenhuma para falar sobre aquilo [...] passa-se a vida inteira falando que não se tem idade para falar sobre aquilo e quando se tem a idade já está velho demais para fazer qualquer tipo de diferença [...] quando falam ah, o jovem hoje não entende de política, não quer falar de política e tudo mais. É claro que não quer falar, primeiro é falta uma instrução mínima para ele sobre política, uma base para ele falar de política, que é uma base que se dá na escola. (Entrevista: 22/11/2018)

Pedro também questiona a falta de informações sobre conceitos políticos, os quais os jovens deveriam aprender a partir da sua formação escolar. Para Alessandra, [as ocupações] “foi meu primeiro contato com a militância em si, eu acho que foi quando eu comecei a entender melhor o meu papel no mundo, em [...] que eu acreditava ser meu papel no mundo”. Segundo a entrevistada, a sua participação política no movimento de ocupação além de marcar o início de sua militância, ainda contribuiu diretamente para que ela pudesse entender o seu papel social (Entrevista: 27/11/2018).

Maria apresenta uma contradição em sua fala; por um lado, ela diz que os jovens tiveram força política para conseguir o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), mas ao mesmo tempo considera que essa ação foi uma “palhaçada”. Para ela, os jovens

Foram pra rua, mostrou o quanto de pessoas que estão indignada com a política, mostrou, mas aquilo ali pra mim foi uma palhaçada, [...] mas aquilo mostrou pro governo que quando a gente quer a gente vai, quando a gente quer um governo novo a gente vai pra rua, e se a gente quer a gente faz e isso está sendo com os jovens de hoje, porque os jovens de hoje está tendo mais voz do que qualquer outra coisa. (Entrevista: 13/12/2018)

Segundo Maria, além de destacar o poder juvenil para realizar as transformações necessárias no país, a juventude também é responsável pela justiça social, mas considera que as ações violentas em manifestações são atos de vandalismo e deveriam ser reprimidos. Essa posição expõe muito sobre a própria reprodução das violências sobre os próprios manifestantes, ou seja, a defesa da violência contra um manifestante deslegitima ações da própria juventude na organização política.

Para o entrevistado Carlos, existe um marco para o desenvolvimento dos movimentos juvenis no Brasil e, para ele, é 2013. Segundo o entrevistado,

2013 a gente estava passando por todas aquelas manifestações e tudo mais, achávamos que seríamos nós assim progressistas né, achávamos que seria um pontapé para a gente avançar nas nossas pautas, mas na verdade a direita capitalizou todo aquele movimento para pautas conservadoras liberais e tudo mais. Eles criaram um corpo em 2013 e 2013 para cá a gente está tentando combater isso, e buscando ferramentas para contrapor né, porque pra grande massa 2013 foi um grito de basta e o basta no caso era um governo que em certo momento deixou de representar a população. (Entrevista: 18/12/2018).

Segundo Carlos, há uma continuidade sobre o debate político que começou em 2013, principalmente pela juventude. Ele considera que “as ocupações de 2015 elas fazem parte de um todo, de um movimento que está acontecendo nacionalmente e mundialmente de forças políticas a fim de implementar um projeto né, tanto aqui em Goiás como na América Latina”. Para o entrevistado, houve vitórias e derrotas nesse processo, que ainda está em curso, e que seria possível questionar o modelo conservador que conseguiu chegar ao poder no Brasil. (Entrevista: 18/12/2018).

Para Pedro, havia um interesse da parte de diversos jovens em ser protagonistas no desenvolvimento de atividades na escola. Para ele, existiam distinções entre política e protagonismo juvenil. Segundo o entrevistado, as condições de participação dependiam da coordenação e não apenas da vontade dos estudantes.

É muito interessante porque você dá uma responsabilidade para o aluno e ele começa a entender qual que é o poder dele e o papel dele naquela naquele lugar o que ele pode fazer para contribuir para os outros e para pra ele mesmo [...] ele quer protagonizar ele quer fazer projetos como a gente queria mesmo, a gente foi na coordenação: vamos fazer um grêmio estudantil, vamos fazer uma rádio, a gente movimentava o pessoal no pátio. (Entrevista: 22/11/2018)

Segundo Pedro, “eu tinha um grupo de amigos, nós já tínhamos vontade de fazer grêmio estudantil aqui e outros projetos, a gente, nós já éramos animados, já tínhamos uma galera montada; aí quando começou a ocupação essa galera foi toda pra lá, então”. A ideia de protagonismo estudantil era encarada da seguinte forma, o estudante deveria ter poder de fala e capacidade de organização. Uma das tentativas para exercer o protagonismo juvenil foi na criação do grêmio estudantil, ideia que, segundo o entrevistado, foi descartada pela gestão escolar (Entrevista: 22/11/2018).

Embora seja considerado importante, o movimento estudantil como forma de organização social também é criticado, principalmente a partir dos moldes no qual é exercido. Segundo Carlos, “o movimento estudantil, da forma que ele é tocado, e ele tá, tipo, baseado em fundamentos muito vazios, muitas vezes só de disputa de espaço né, a galera preza muito pelo espaço, mas pela construção material da luta muitas vezes não acontece”. Para o estudante, a luta por espaços não se estabelece a partir do desenvolvimento de uma pauta material de luta, mas sim por disposições de discursos que objetivam lucros pelo convencimento político.

Como no movimento social ... que no caso ... aproximar e construir materialmente assim a luta, sabe?... Ter coisas materiais, a ocupação foi uma movimento que ele era palpável, a pessoa via o colégio ocupado, o movimento estudantil fora esses picos que dá, ele é muito no mundo virtual de cargo, de espaço, de até ... de ... assim ... venda do discurso, assim sabe? ... a pessoa querer impor o seu discurso, o movimento estudantil muitas vezes ele fica pautado só nisso. (Entrevista: 18/12/2018)

As críticas que foram elaboradas por Carlos incorrem sobre a condição de um movimento estudantil puramente idealista, que não recorre aos instrumentos e espaços de decisão, que normalmente são espaços de disputa. Ao contrário disso, muitas lutas ficam acasteladas por um grupo muito pequeno que busca o reconhecimento do título do movimento estudantil e não a luta pelo movimento em curso. As assembleias são as formas de demonstração pública de alguma demanda necessária para a vida; a ocupação de espaços se perfaz quando os corpos se encontram, quando se conectam pelos ritos produzidos pela própria condição de agir em aliança.

Em relação às práticas de manifestações adotadas pelos jovens nos processos de ocupações, podemos dizer que existe na literatura sobre movimentos sociais caracterizações

dos “novos” movimentos sociais (OLIVEIRA; DAYRELL, 2013 & GOHN; BRINGEL, 2012) que podem corresponder às estratégias que os jovens utilizaram. Sejam elas como nas assembleias, a busca por uma horizontalidade e críticas fundantes sobre a política tradicional, seja pela lógica de partidos, seja pelas legitimações institucionais. Partimos do pressuposto teórico de que, devido a essas características, as ocupações e o conjunto das ações coletivas podem ser compreendidos como sendo parte das novas formas de organização dos movimentos sociais.

4.6 A ocupação juvenil: origem e contratempos

A primeira ocupação de escola estadual ocorreu no Colégio Estadual José Carlos de Almeida, no dia 09 de dezembro de 2015. Quando ocorreu a ocupação, a unidade escolar estava vazia por que a escola havia sido fechada pela Secretaria de Educação no mesmo ano. Para Flávio, a ocupação do JCA foi realizada por “alguns ex-alunos e alguns universitários; foram feitas algumas reuniões para tratar dessa questão das OS (Organizações Sociais) e também em relação ao fechamento do JCA, que era a escola que eu estudava”. (Entrevista: 05/12/2018)

Para Carlos, que também participou da primeira ocupação do JCA, a ocupação ocorreu a partir de uma organização prévia, a partir de reuniões e da unidade entre estudantes, ex-alunos, professores, alunos universitários e militantes de organizações políticas. Carlos elabora sua fala sobre os acontecimentos antes da ocupação.

Essa amiga me chamou para uma reunião numa galera que pensava igual a mim; aí ela falou assim: ó, vai ter uma reunião de uma galera que vai, que pensa igual a você. Aí, eu cheguei lá tava numa reunião o professor Rafael Saddi, o pessoal do MEPR, a UJR ... isso ... o movimento, as organizações, né, do movimento estudantil e também não, né ... que essa galera estava lá eu não lembro se o PCB estava lá. Nessa época, eu não tinha assim uma visão política do movimento, assim ... eu não via com grupos, eu via, tipo assim, uma roda de conversa. (Entrevista: 18/12/2018)

A reunião mencionada por Carlos não foi a primeira iniciativa desse grupo, que já tinha realizado dois atos de rua,; mas, para o entrevistado os atos de rua não conseguiram gerar o efeito desejado, “esta estratégia de atos de rua não tá funcionando, não vai barrar a pauta da privatização né, da entrega dos colégios, vamos ter que partir para uma estratégia mais combativa e mais, uma ação mais direta [...] e aí foi discutido a ocupação”. Para Carlos, as ocupações que estavam ocorrendo em São Paulo por causa da “Reorganização Escolar”

foram inspiradoras para que acontecessem as ocupações em Goiás. (Entrevista no dia 18/12/2018)

Segundo Carlos, foi marcado um Cine Debate sobre o filme do Chile *La Rebelión de los Pingüinos* (2007), que falava das ocupações do Chile. Primeiro assistiram ao filme e, logo em seguida, foram tiradas as comissões de apoio. As ocupações ocorreram dois dias depois do Cine Debate. “eu participei da primeira comissão de segurança da ocupação JCA [...]; daí por diante, eu fiquei 3 meses né, até o último dia da ocupação lá na SEDUCE”.

Essa participação desde o início também é descrita por Flávio também no JCA. Segundo ele, “assim que a gente ocupou, a gente fez uma assembleia, né, assembleia para decidir ali quantas pessoas queriam dormir né, porque a ocupação é assim, né, a gente ocupa, várias pessoas ali, mas não são todas as pessoas que podem estar presente ali naquele momento de dormir”. Para Flávio, para conseguir dar continuidade às ocupações foi necessário o apoio não só de estudantes secundaristas, mas também a solidariedade de diversos ativistas para que a ocupação acontecesse. (Entrevista: 05/12/2018)

Segundo Maria, as relações entre estudantes de diversas escolas foram construídas antes mesmo das ocupações, principalmente a partir dos projetos da banda da escola, pois percorreram diversas unidades, o que contribuiu para se estabelecer comunicação e solidariedade entre as diversas escolas ocupadas. Para Maria, os estudantes “praticamente foi juntando informações que a gente conseguiu [...] porque a nossa banda não ia só ao (Colégio Estadual Murilo Braga), ela tinha o IEG (Instituto de Educação de Goiás), também Lyceu (Colégio Lyceu de Goiânia) (Entrevista: 13/12/2018).

Para Paula, as formas de organização da ocupação em escola da periferia de Aparecida de Goiânia aconteceram de modo similar em relação às outras ocupações, principalmente por causa dos vínculos sociais anteriores que afirmavam o apoio político para a ocupação.

Eu já fazia parte da militância, sempre fui militante, então assim, eu conhecia uma das meninas já tinha estudado lá e estávamos pensando em ocupar para fazer parte do Movimento, então a gente começou a se organizar com alguns alunos que já tinham estudado no colégio e outros, pessoas próximas e decidimos a ocupação [...]. Teve várias reuniões pra gente, compra de materiais, compra de mantimentos, pra já não ir sem nada, organização de quantas pessoas iriam ocupar [...], quem estaria lá, todas essas questões, compra de cadeado, de corrente, mantimento, foram várias reuniões, demorou umas três semanas mais ou menos para organizar a ocupação pra aí sim, ocupar. (Entrevista: 30/11/2018)

Para Alessandra, os motivos que levaram às ocupações eram diferentes das escolas estaduais, tendo em vista que a ocupação do CEPAE, tendo acontecido em uma escola de autarquia federal, tinha demandas também diferentes. Enquanto as escolas estaduais lutavam

principalmente contra a terceirização da gestão escolar, os alunos do CEPAE lutavam contra a MP 746/2016³⁵, sobre a Reforma do Ensino Médio, e contra a Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016³⁶, que estava em tramitação na Câmara Federal, tratando sobre congelamento de investimento público social por 20 anos. Mas, assim como as escolas estaduais sofreram influência das escolas de São Paulo, os estudantes do CEPAE também se sentiram influenciados a agir como os estudantes de escolas estaduais de Goiás.

Sobre o processo de ocupação, Alessandra declara que

As escolas estaduais começaram a ser ocupadas e era uma coisa extremamente presente, a gente queria entender o que estava acontecendo, então a gente participou... foi nas escolas ... foi uma experiência [...] aí depois a gente foi ver a revolta dos Pinguins, esses negócios que aconteceram, mas foi em 2015 com os secundaristas do Estado [...] aí a gente se olhou assim, e o quê que a gente pode fazer, e aí parece sem sabe no inconsciente coletivo, ocupação. Então vamos fazer, aí começamos a organizar e tal, eu acho que com 3 assembleias a gente já tinha ocupado [...] a organização dos estudantes e a mobilização e a disposição de estar junto e de enfrentar o que tem que enfrentar, por alguma coisa. (Entrevista: 27/11/2018)

As ocupações aconteceram, supostamente, porque não houve por parte do Estado de Goiás, qualquer resposta sobre os problemas da terceirização das Unidades Escolares na forma de OS's. Segundo Carlos e Flávio, as ocupações aconteceram depois de outras ações de rua, que não foram suficientes para que se parasse com a privatização. Para Alessandra e Maria, os vínculos sociais pregressos e experiências anteriores contribuíram para a efetividade da ocupação em suas respectivas escolas.

Quando pensamos nas condições que fazem com que tenhamos voz, fala e palavra, imaginamos que pode parecer algo simples de ser analisado, tendo em vista que a maior parte das pessoas detém essa condição de falar e ouvir. Mas, a partir da análise das entrevistas, é possível perceber a complexidade que representam esses diversos aspectos da linguagem e seus diferentes significados. Muitos falam, mas não são ouvidos; outros têm voz, mas não têm a palavra, e enquanto outros têm a palavra, mas não têm voz nem fala.

A falta de diálogo e autoritarismo das escolas, do sistema educacional expõem as críticas que eram expressas pelos estudantes ao modelo educacional vigente. A falta de voz, de poder de fala e de tomada de decisão foram citados como sentidos que eram percebidos pelas secundaristas nas práticas educativas a que estavam integrados. A partir de entrevistas com estudantes secundaristas que participaram das ocupações de escola em Goiás, foi

³⁵ Medida Provisória que fomentava a criação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral bem como estabelecia uma flexibilização do currículo do Ensino Médio.

³⁶ Este projeto foi aprovado e se tornou a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. (<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> acesso: 22 de maio de 2019)

possível perceber que houve outra prática de exercício de poder, com base na incorporação da assembleia como instrumento de decisão, mas também como ação educativa.

Para Flávio e Carlos, nossos entrevistados que participaram da primeira ocupação realizada no JCA, a assembleia era a primeira iniciativa depois da ocupação da escola. A assembleia tinha dois propósitos: o primeiro, definir as pautas necessárias para a organização das tarefas e a divisão de trabalho a partir das comissões; o segundo era debater as políticas e as estratégias que o movimento político deveria colocar em prática. Para Flávio, “assim que a gente ocupou a gente fez uma assembleia, assembleia para decidir ali quantas pessoas que iriam dormir, porque a ocupação [...] não são todas as pessoas que podem estar presentes ali naquele momento de dormir”.

Para Carlos, as comissões como “segurança, limpeza, alimentação e recepção, ronda noturna [...] aí cada um colocava o nome onde queria ou onde estava precisando né, aí ia da consciência individual de cada um, mas funcionou bastante”. Segundo o entrevistado, a decisão sobre qual comissão integrar partia do sujeito, mas muitos levavam em conta a necessidade do momento para nelas ingressar. Essas comissões eram determinadas em assembleia, mas também as decisões relacionadas às demandas políticas do movimento.

Para Alessandra (entrevista no dia 27/11/2018), a ocupação da qual fazia parte realizava as assembleias todos os dias; em geral, eram realizadas tanto para decidir sobre questões pontuais como organização da ocupação, das atividades a serem desenvolvidas, mas também para debates sobre temas políticos. Segundo a entrevistada, ela participou diretamente das decisões sobre a ocupação e considera que “todo mundo podia votar, da organização, das comissões” e, segundo ela, “a luta é coletiva e que a gente não precisa de liderança e que a gente consegue decidir tudo coletivamente”.

Segundo Alessandra, o que diferenciava as ocupações das práticas políticas e educativas que conheceu era o fato de as decisões serem tomadas sem a constituição de uma hierarquia, pois segundo ela, ao constituir uma assembleia onde todos, alunos, professores e funcionários pudessem votar e falar, então seria possível uma organização eficiente e realmente horizontal.

Para Pedro, a construção de um espaço democrático na escola dependia de uma forma de organização que não desenvolvesse um tipo de autoritarismo, mas que pudessem chegar a determinados consensos necessários à ocupação. Os critérios de participação não eram definidos de modo hierárquico, mas existiam regras sobre o tempo de fala.

A maior parte do pessoal que participava dessa mesa era o pessoal do Ensino Médio, mas acontece que não tinha tanto critério não; a gente pegava uma ata e dava tempo para cada um falar; por vezes esse tempo era excedido, gerava discussões, teve intrigas também, algumas inimizades nessas assembleias e durante o convívio também.

Mas, para o entrevistado, as falas de determinados membros da assembleia tinham impactos diferentes no momento de decisão, o que mostra que, embora a constituição da assembleia determinasse que o poder de cada membro teria isonomia, a receptividade da fala dependia de outros fatores.

Qualquer decisão baseada sobre o futuro da ocupação como movimento político, era decidido em assembleia, e aí reunia todo mundo. Geralmente quem era ... quem estava mais na frente do movimento, os meninos que estavam lá mais tempo e geralmente os meninos mais velhos que estavam lá [...] não tinha uma assembleia que decidia tudo, nós sabíamos que existia uma hierarquia, é ... como é que eu falo? ... informal. Ali que passava as instruções.

Segundo Pedro, o maior proveito que teve foi no aprendizado desse instrumento político, pois muitas decisões tomadas pela assembleia contribuía para o amadurecimento e, principalmente, para o desenvolvimento crítico. Para Pedro, “deu muita capacidade crítica, sabe? A gente começou a ver as coisas de uma forma diferente”. A diferença para o entrevistado é positiva e estabelece que alguns aspectos da assembleia podem incorporar-se de outras maneiras no aspecto da escola (Entrevista: 22/11/2018).

4.7 Autogestão social e disputa de campo político nas ocupações

Consideramos que existem diferenças entre o conceito de horizontalidade e autogestão, mas não conseguimos explorar bases conceituais consistentes sobre o conceito de horizontalidade. A ideia de horizontalidade está muito presente no discurso dos jovens secundaristas, principalmente quando querem tratar das formas de organização nas ocupações. Assim, tentamos compreender e relacionar as falas dos estudantes, explorando mais as concepções teóricas de autogestão social.

A autogestão é uma relação de produção que se generaliza e se expande para todas as outras esferas da vida social. A autogestão inverte a relação entre trabalho morto e trabalho vivo instaurada pelo capitalismo e, assim, instaura o domínio do trabalho vivo sobre o trabalho morto. A autogestão significa que os próprios “produtores associados” dirigem sua atividade e o produto dela derivado. Abol-se, assim, o estado, a democracia representativa, as classes sociais, o mercado, etc., já que com a autogestão abol-se a divisão social do trabalho. Consequentemente, abol-se a divisão entre “economia”, “política”, etc. (VIANA, 2007, p. 67)

Como alerta Viana (2007), o conceito de autogestão compreende um modelo de organização que não se realizou em qualquer sociedade economicamente produtiva. Isto é,

embora possamos tratar sobre o tema de modo a relacionar com as diversas concepções políticas, entre elas, cooperativa, democracia direta e cogestão, estes conceitos não se ligam diretamente ao modelo de autogestão porque essa relação de produção e organização não se reproduziu enquanto tal no âmbito das relações sociais.

Nesse caso, consideramos as referências como um conceito antecipador, ou seja, de um modelo de sociedade que poderia vir a tornar-se real nas relações sociais. Para Viana (2007, p. 70), “A autogestão seria o conceito fundamental de uma sociedade futura e, portanto, incompatível com relações sociais, e, por conseguinte, conceitos, de nossa sociedade”. Desse modo, o autor destaca as diferenças antagônicas entre a autogestão social e a democracia representativa.

Para Alessandra (entrevista no dia 27/11/2018), a ideia de democracia representativa é criticada na sua fala, por considera-la um tipo de personificação de pessoas como líderes. Segundo a entrevistada, “essa personificação de querer ser a cara do movimento, isso não é muito legal, é uma coisa que eu nunca aceitei assim pra mim esse papel, porque sempre foi um princípio dos secundaristas, a horizontalidade”. Podemos interpretar que na fala da estudante Alessandra, critica-se a ideia de uma liderança que assuma a identidade do movimento como seu.

Algumas características conceituais de autogestão parecem similares à preocupação de Alessandra, principalmente porque esta busca uma forma de organização com tratamento horizontal entre os membros do movimento. Isto é, busca um tratamento mais igualitário para as pessoas que tomariam determinadas decisões em grupo. Além disso, podemos considerar que a luta pela horizontalidade se faz como forma de ampliar a participação direta dos integrantes, o que difere da democracia representativa, que considera ser a representação seja o caminho de uma participação provisória em diversos espaços de luta.

Horizontal no sentido de que todos os estudantes, é [...] decidem o que tá acontecendo. Quem está na ocupação, a gente, todas as decisões são tomadas em Assembleia, não tem líder, não tem presidente, não tem – entendeu? - junta todo mundo em Assembleia discutir horas e decide as coisas em conjunto, voto valendo a mesma coisa, então a horizontalidade é isso aí, a gente não tinha um líder, é um movimento que não teve líder, não teve uma pessoa para falar é isso que vocês tem que fazer, tudo é feito em conjunto, as decisões são conjuntos e nós não temos líderes, tanto para as coisas boas quanto para as coisas ruins. (ENTREVISTA: 27/11/2018)

A ideia de democracia direta fica subentendida como forma de ação política, tendo em vista que consideram que os jovens buscavam respaldo e força nas decisões diretamente realizadas pela massa e em assembleias e que partiam do protagonismo dos alunos como fonte

de tomada de decisões coletivas. Como nem todas as decisões ou tarefas eram fáceis, existiam entre os estudantes formatos de comissões ou comitês. As divisões de tarefas que se incorporavam às necessidades presentes e os problemas práticos das ocupações foram sendo resolvidos entre contradições e principalmente por afinidades de cada estudante.

Na fala de Alessandra, é possível identificar um modelo de ação política, já que para ela “a organização leva a uma capacidade de ação e uma capacidade de conseguir resultados, que essa questão individual a gente não chega em lugar nenhum e que a gente tem uma capacidade de ação por a gente estar junto”. As diferenças entre um modelo de autogestão e um modelo convencional de divisão de tarefas estavam na característica de projeto político em curso.

Os estudantes se preocupavam com as diversas falas autoritárias que haviam presenciado no sistema escolar e consideravam que a demanda por um espaço de divisão de poder era necessária. A relação hierárquica que prevalecia era anteriormente estabelecida pela autoridade, principalmente pela autoridade escolar. Subverteram-se essas formas de organização e partiu-se para uma ação política com características autônomas e conscientes. Se considerarmos que havia um modelo de atuação política, também podemos considerar que havia uma pedagogia autogestionária que buscava uma prática que se assemelhasse, na prática, a um sentido de autogestão pedagógica nas unidades escolares.

Para Viana (2008), a autogestão pedagógica pode ser considerada como um projeto político a ser realizado, tendo em vista as diversas questões que democratizam os espaços escolares, as lutas dos estudantes, dos professores, etc. Nesse sentido, observa-se que a autogestão pedagógica se objetiva no sentido de uma mudança social, que possa pautar-se em um modelo de sociedade autogerida.

A proposta de autogestão pedagógica (desde que seja uma verdadeira autogestão) é tão radical (ou seja, vai até a raiz) que mesmo seria um objetivo em si mesmo, provoca um conjunto de exigências que culmina com a necessidade de abolição do capitalismo e implantação da autogestão social. Mas, também, devido sua radicalidade, sua concretização é extremamente difícil nas escolas, sendo que ela ocorre mais facilmente em períodos de ascensão da luta dos trabalhadores. (VIANA, 2008, p. 44)

Segundo Viana (2008), é mais fácil aplicar os princípios de autogestão pedagógica fora das instituições escolares, principalmente no sentido de autoformação. Nos espaços escolares tradicionais, o modelo de autogestão apresentaria algumas limitações, primeiro porque a concepção de um projeto político de autogestão pedagógica não o torna imediatamente real; segundo, porque não se teria a possibilidade de uma aplicação plena, pois

os sistemas de educação oficiais não seriam abalados diretamente pelas práticas educativas autogestionárias.

Na concepção de Viana (2008), é possível desenvolver uma pedagogia autogestionária com elementos de um projeto político de autogestão pedagógica. Isto é um projeto que vai ao caminho de uma autogestão, mas não é em si mesmo plena no seu exercício prático, já que a autogestão pedagógica se constitui como uma autonomia pedagógica e social. A pedagogia autogestionária pode ser o caminho a ser trilhado dentro de um projeto que vise à autogestão pedagógica como possibilidade utópica de, um dia, vir a ser realizada de maneira efetiva.

O plano prático da autogestão pedagógica é o que diferencia principalmente essas duas perspectivas: enquanto a autogestão pedagógica é antagônica à burocracia escolar, ao modelo formal estruturado na lógica da burocracia de classe, a pedagogia autogestionária ainda se coloca na luta cultural para incorrer nas transformações sociais necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade livre. O professor, nesse caso, tem um papel de conduzir ao raciocínio da elucidação da realidade, tendo em vista as contradições que o modelo de sociedade classista incorre sobre a vida do povo.

Mas, para Pedro (Entrevista: 22/11/2018), havia diferenças entre os ocupantes em relação ao poder de fala, não exatamente no tempo de fala, mas na potência e na capacidade de legitimidade da fala perante a organização da assembleia. Nesse sentido, Pedro considera que podiam ser visíveis os contrastes entre o discurso proferido na assembleia e as práticas. Segundo o entrevistado, existia no grupo uma posição mais respeitada quando se tratava de posições dos universitários, que, muitas vezes podiam dar a linha política da ação política da ocupação.

Apesar de que não tinha uma assembleia [que] decidia tudo, nós sabíamos que existe uma hierarquia, é - como é que eu falo? - informal ali, que passava as instruções, ó faz isso, que eram dos meninos que veio para cá né, os universitários [...] ele tem que ser movimento independente, tem que ser o movimento pelas suas próprias pernas pelas pessoas que estão dirigindo aquele movimento.

Para Carlos (Entrevista: 18/12/2018), a constituição da tendência política das ocupações partia das escolas que foram ocupadas no Centro de Goiânia, o IEG (Instituto de Educação de Goiás) CEPI (Lyceu de Goiânia), JCA (Colégio Estadual José Carlos de Almeida). Segundo o entrevistado, as posições políticas estavam divididas em “dois grupos assim distintos, teve a galera autogestionária com a presença assim ... forte, com a presença assim forte de coletivos que queriam manipular esse corpo de pessoas que eram soltas, e tinha coletivos que [...] parasitavam em torno desses grupos autogestionários”.

Na visão de Carlos, as ocupações foram organizadas para funcionar em rede, onde os secundaristas poderiam organizar-se e para ter voz e voto em determinadas assembleias que foram realizadas, principalmente em Assembleias realizadas nas manifestações. Mas, para o entrevistado, foi percebido que a rede só funcionava com os colégios do Centro de Goiânia, principalmente com influência dos grupos autogestionários que demonstraram maior domínio sobre as redes sociais e sobre os discursos proferidos (Entrevista: 18/12/2018).

No JCA eles tinham uma premissa que era pra ser horizontal né, então todas as deliberações eram feitas por assembleia, votação e tudo mais, mas a gente percebia, mesmo eu participando querendo participar daquela ocupação ali, construindo ela, dando o sangue por ela né, lavando e participando das comissões, eu acho que já está bem explicado né, a questão das comissões, mas mesmo assim havia grupos que lideravam lá dentro assim. Então, a gente via grupos que, por exemplo, deliberavam a respeito de certa participação de tal sindicato, então isso acontecia, as pessoas se articularam e tinham as lideranças que encabeçavam essas questões, quando a questão era política, as lideranças se mostravam e quem falava no microfone eram sempre tais pessoas e tal, quem tinha prioridade, era bem isso assim no meu ponto de vista, mas essa era a organização, comissões aí de forma horizontal na ocupação do JCA.

Para Carlos, os primeiros contatos com a ocupação do JCA foram marcados por atitudes de cerceamento de sua posição política partidária, “tipo eu não podia me posicionar da forma que eu acreditava né”. Entre os cerceamentos estava o de, por exemplo, não utilizar uma determinada camisa do movimento social “X”. Segundo o entrevistado, assim que ele vestiu uma determinada camiseta com uma estampa de um movimento partidário, uma comissão de visual, propaganda, de geração de propaganda pediu que ele tirasse a camiseta para que o movimento de ocupação não fosse vinculado àquele coletivo específico.

Eu comecei a participar das ocupações do JCA, mas no primeiro dia da ocupação do JCA, a gente já via um cenário hostil né, a gente que eu falo o coletivo de jovens do PT e do PC do B na época, não lembro se tinha outro coletivo que compõe esse campo que propriamente dito. [...] a gente já viu um cenário hostil porque havia bandeiras, fora pelegos, Fora UNE (União Nacional dos Estudantes), fora UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) que são entidades que a gente compõe, participa, acredita e defende né. (Entrevista: 18/12/2018)

Para Carlos, havia interesse de sua parte em integrar como apoiador e expandir a construção do campo progressista dentro os espaços das ocupações. Mas para o entrevistado, havia “espaços onde praticamente os autogestionários dominavam e acontecia muito isso. Assim, não pode bandeira, mas pode a bandeira deles né, tipo ‘Antifas’³⁷ [...], mas não pode a bandeira do PT (Partido dos Trabalhadores) ,por exemplo, a bandeira de um partido”.

³⁷ Antifas representa o movimento antifascista que se propagou em diversas partes do mundo, e fazem referência a determinados movimentos anarquistas.

Na concepção de Carlos, o controle da página do Facebook: Secundaristas em Luta era uma forma de identificar as relações em disputa entre os grupos autogestionários da região central de Goiânia. Para Carlos, a movimentação e controle dos conteúdos a serem publicados na página, a “galera da periferia operava bem menos, a escala era bem menor [...] de produção de conteúdo, de movimentação de página era bem menor, então a galera do centro tinha esse poder [...] de voz assim do movimento como um todo, mesmo tendo duas partes distintas assim de organização”.

Podemos utilizar Bourdieu (2015), na tentativa de compreender esse espaço de disputa entre os diversos agentes dentro do espaço das ocupações dos jovens secundaristas. O autor utiliza uma analogia do mercado financeiro para exemplificar sobre um determinado ‘campo’. Para o sociólogo, o ‘campo’ é configurado como um mercado, principalmente porque os agentes agem dentro de regras estabelecidas, jogam e lutam para que possam tornar sua participação legítima. Os capitais (econômico, social, simbólico e cultural) representam o investimento, o ganho que o agente necessita ter para garantir condições necessárias na disputa de força dentro de cada ‘campo’.

Na teoria de ‘campo’, é possível compreender o espaço social e as relações de poder atribuídas em cada grupo com que o agente se relaciona. É possível estabelecer a posição de cada sujeito no espaço da lógica do ‘campo’, e suas representações hierárquicas. Os jogadores no campo estão sempre em disputa do ‘objeto’, os dominantes são os que já se consolidaram dentro de determinado ‘campo’, criam estratégias de conservação do ‘campo’, do seu capital e de sua legitimidade no ‘campo’.

Há também a ‘translação das distâncias’: são as alterações de regras gerais que impõem modificações na estrutura, necessariamente para distanciar antigos e novos integrantes. Os que não têm a devida acumulação de capitais buscam estratégias para desacreditar os capitais de seus opositores, tentando assim a subversão do ‘campo’. A busca por legitimidade do discurso e das ações políticas representa a principal condição para permanência no campo político.

Segundo Bourdieu (2011, p. 160) “O campo político é, pois, o lugar de uma disputa pelo poder que se faz por intermédio de uma concorrência pelos profanos [...] pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte dos profanos”. Podemos notar, na entrevista de Carlos, que determinados grupos faziam um esforço para manter-se livre de organizações políticas. Mas os próprios autogestionários se organizavam como uma

organização política coesa que ditava a linha política e entrava na disputa do ‘campo’ para determinar os ganhos e resultados da luta.

4.8 As formas de organização das escolas ocupadas

Outra qualidade se refere à organização e capacidade de dividir tarefas e responsabilidades; para Paula, havia uma rotina de atividades e atribuições que deveria ser seguida para que a ocupação funcionasse. Segundo a entrevistada, embora houvesse uma rotina das atividades que precisariam ser realizadas, não existia uma decisão unilateral sobre quem ia fazer o quê, mas uma forma de rodízio das funções que deveriam ser exercidas. Embora pareça que as funções sejam completamente iguais, a condição de ser mais experiente demonstra uma relação de poder entre os estudantes. (Entrevista: 30/11/2018)

Na ocupação não tinha bem papéis definidos, a gente cada dia fazia uma rotina, se dividia e se organizava, com limpeza, com ronda, as rondas noturnas, então assim, eu fazia o máximo possível que como eu era uma das mais experientes, também mais velha, tinham poucos maiores de idade, que isso complica, então eu tentava auxiliar de todo momento [...] a gente tinha um horário pra acordar devido às rondas, aí café da manhã, a limpeza, almoço, lavava as vasilhas do almoço e de tarde geralmente a gente fazia algum trabalho, alguma oficina, algum estudo, à noite janta e depois da janta, lavava as vasilhas e tinha as reuniões, e dividia, normalmente eram mais longas, às vezes dependendo ou senão só pra dividir a ronda e como seria as atividades do outro dia. (Entrevista: 30/11/2018)

Para Flávio, a organização também foi muito importante para que a ocupação do colégio JCA pudesse permanecer por todo aquele tempo. Segundo ele, era possível perceber um modelo de organização similar às ao das ocupações que ele visitou, pois sempre que estava em alguma ocupação percebia “gente fazendo alguma coisa, a gente cuidava do colégio que estava sendo feito, a gente promovia atividades, atividades culturais, atividades de voltadas para assim pra sociedade de formação”. Isso foi observado a partir da comissão de intercâmbio, que foi criada para oferecer apoio e solidariedade a outras escolas que haviam sido ocupadas na região Metropolitana de Goiânia. (Entrevista: 05/12/2018)

A gente tinha uma comissão né, que era uma comissão de intercâmbio entre as ocupações né, porque como eu disse a, o JCA ele era um colégio, era a ocupação como se fosse a primeira, era a que era mais balizada ali, era a que estava mais centrada assim né com relação a organização, então a gente organizava, ajudava as outras ocupações a se organizar ali também, então eu fazia dessa comissão que rodava as ocupações assim. (Entrevista: 05/12/2018)

No ponto de vista de Pedro, havia uma rotina na execução das tarefas; entre as atribuições estavam, “limpar a escola [...] todos os dias tinha alguém varrendo, nos finais de

semana, o pessoal passava pano no chão da escola, a escola estava sempre limpinha, a gente começou a usar a cozinha, usar os utensílios da cozinha”. Pedro declara que, embora as funções fossem divididas, na visão dele, as atividades não eram cem por cento realizadas e que isso causava atritos dentro da ocupação entre os membros que faziam e os que não faziam. (Entrevista: 22/11/2018)

Para Maria, as funções também podiam ser determinadas pelas habilidades que cada um poderia ter: “tinha gente que não era boa na cozinha. A pessoa dizia, olha eu não sei cozinhar, mas só que se vocês quiserem ajuda para lavar vasilha”. Mesmo que depoimentos sobre a divisão de tarefas sejam, em sua maioria, para Carlos, o modelo de organização pelo qual as ocupações se pautaram também enfrentou desgastes com o tempo.

A organização como um todo no começo ela funcionava bem, mas depois a galera foi perdendo o fôlego [...] minha participação nas ocupações, era assim, no Robinho a gente também trabalhou desse jeito porque sofreu muita influência do Centro até certo ponto, mas em determinado momento a gente, a gente viu que estava fadigado assim esse sistema e continuou - mas capenga, né? - ficou bem capenga. (Entrevista: 18/12/2018)

Segundo a entrevistada Alessandra, a experiência adquirida com a autoorganização dos estudantes foi muito importante, principalmente porque hoje esse modelo de ação parece possível para os estudantes. Para Alessandra, as ocupações demonstraram que seria possível exercer a solidariedade, “eu acho que conseguir se organizar é importante, [...] saber que a gente pode se organizar para barrar alguma coisa [...] a gente pode se a gente se juntar”. Nesse sentido, a entrevistada não descarta a solidariedade entre estudantes e funcionários pois para ela, a escola deveria ter mais isonomia entre estudantes, professores, funcionários e gestão escolar.

Para a maioria dos entrevistados, as relações humanas dentro da ocupação eram pacíficas, mas não eram livres de contradições; ao contrário, muitos problemas de convivência eram debatidos abertamente, em alguns casos, em assembleia. Para Alessandra, a grande proximidade entre os ocupantes poderia gerar desgastes também. “Você tá dormindo com os seus colegas, você está acordando com os seus colegas, você está cozinhando com seus colegas, limpando a escola com seus colegas”. (Entrevista no dia 27/11/2018)

As contradições relacionadas a gênero, sexualidade, questões raciais estavam sempre em pauta nos debates, mas isso não significa que os debates sobre os temas não contivessem expressões de preconceito, mas essas diferenças eram trabalhadas dentro do próprio convívio na ocupação. Segundo Pedro, as determinações sobre as atividades de cada pessoa ou outras situações na ocupação, como onde dormir, por exemplo, não eram feitas nem por gênero nem

por outra coisa, mas é possível perceber na narrativa do seu discurso, a reprodução de tarefas de cozinha para mulheres e outras tarefas divididas para todos, não sabendo o entrevistado justificar como se chegou a essa divisão. (Entrevista: 22/11/2018).

Não havia divisão de sala por gênero, nem por nenhum outro tipo de coisa, dormia onde quisesse”, mas “geralmente as meninas faziam o almoço, a janta, assim oficialmente delegado” quando a gente decidiu isso ai, eu não lembro se foi uma decisão que todo mundo tomou junto ou se alguma das meninas se voluntariaram pra se fazer isso, mas quanto a questão de limpeza, todo mundo fazia.

O combate ao machismo e outras formas de segregação e hierarquização foram frequentemente debatidos em algumas ocupações, onde a participação feminina questionava as posições políticas das ocupações. A entrevistada Paula, declarou que, na sua escola “menino ia pra cozinha, menina pegava no pesado, simplesmente também pra tirar esse preconceito, que mulher faz isso, homem faz aquilo, nunca teve essas diferenciações não.” (Entrevista: 13/12/2018)

Essa questão pode ser observada na fala da Maria e do Carlos. Para Maria, (Entrevista: 13/12/2018), “assim como tinha homens que estavam limpando, mulheres estavam carregando peso, arrumando e até mesmo capinando”. Para Carlos, “distribuição de tarefas nesse ponto específico eu boto fé que era igualitário sim, não tinha distinção.” Além disso, Carlos argumenta que todos os casos em que houve problemas com relação a questões de gênero ou outra forma de segregação na ocupação na qual fez parte, o caso era debatido e os envolvidos tinham a chance de resolver o conflito (Entrevista: 18/12/2018).

De acordo com Paula (Entrevista: 30/11/2018), mesmo com as diversas tensões a que eles estavam submetidos, as relações entre os ocupantes eram boas, mas, segundo ela, havia “reuniões quase todo dia para ver como é que andava a ocupação como é que tá o relacionamento”. Nesse sentido, podemos entender que, para muitos secundaristas, a condição de unificação dentro das ocupações dependia também de bons relacionamentos sociais entre os manifestantes.

4.9 A busca de apoio para as ocupações

A busca por apoio político da sociedade em relação às ocupações demonstrou que era necessária uma luta, também dos discursos, em que a mídia é especialista, e sobre a qual o governo tem todo poder para comandar, partindo da concepção da visão do oficial, do legítimo, contra aqueles que são considerados pelo Estado como ilegítimos, ilegais, imorais e violentos.

Para conseguir um apoio político para a manutenção das ocupações foram necessárias diversas estratégias. Para Maria, em entrevista em 13/12/2018, as diversas manifestações presenciais e pela internet, “gerando notícia e dando visibilidade pra gente”, principalmente, pedindo ajuda com alimentos e utensílios, provocou segundo a entrevistada, uma mudança de pensamento sobre a ocupação. Outro aspecto lembrado por Maria foi a abertura do colégio para a comunidade, que pôde participar de atividades e levar doações pessoalmente.

Os jornais estavam querendo esconder, tinha jornal físico, jornal telecomunicado, rádio também não estava querendo noticiar, [...] só que tem algumas redes que eles não têm domínio, Instagram, Facebook e WhatsApp, o que ajudou mais a gente foi nisso. [...] foi porque eles não podiam simplesmente pegar postagem nossas e apagar porque eram postagens nossas e não deles, a gente que estava mostrando a nossa cara, estava escrito com as nossas palavras e não com nenhuma de outra pessoa. (Entrevista: 13/12/2018)

O relacionamento entre os manifestantes e a mídia gera aspectos sempre contraditórios, isto porque os manifestantes querem aparecer e ser reconhecidos, mas não querem aparecer a partir de uma narrativa dos aparelhos midiáticos tradicionais, mas a partir de sua própria narrativa.

Para Carlos, “as redes sociais ajudaram muito, principalmente com recursos necessários para a alimentação, mas também grande apoio político foi conseguido a partir da internet. Segundo o entrevistado, “a mídia quando não estava abafando, ela estava batendo, ela estava indo para cima”. Nesse sentido, o instrumento para levar a voz dos secundaristas para a sociedade foram as redes sociais, inclusive, para Carlos, “o movimento só se sustentou porque tinha esse aparato”. (Entrevista: 18/12/2018)

Segundo Castells (2013) esses movimentos no ciberespaço contribuem para a disseminação de ideias, pois conectam as pessoas a uma enorme quantidade de informações difundidas; nesse sentido, as redes sociais se constituem como ferramentas de comunicação, de interação e de fortalecimento de movimentos sociais, tornando possível que um grupo pequeno consiga divulgar suas pautas para uma grande quantidade de pessoas.

O uso das redes sociais nas ocupações pode ser observado por autores como Costa e Santos (2017); Ratto; Grespan; Hadler (2017); Flach; Schlesener (2017) e Campos; Medeiros; Ribeiro (2016), em diversas regiões e ocupações no país, no sentido do uso das mídias sociais para a comunicação em diversos momentos do dia, seja para as questões relacionadas à ocupação seja para outras atividades particulares, relacionadas à vida pessoal.

As redes sociais e a cibercultura tiveram um impacto significativo nas organizações sociais juvenis, na comunicação das pautas, dos chamados para manifestações, mas a presença

dos estudantes nas escolas ocupadas transformou os espaços escolares em espaços de sociabilidade e cuidado de si.

A organização autônoma das juventudes [...] a utilização das tecnologias de comunicação para mobilização e tática de contrainformação midiática, através das redes sociais virtuais. O apelo visual das comunicações e as manifestações nas ruas proporcionaram às ocupações a prática da ação coletiva cotidiana e do estar-junto, como também a participação e o protagonismo político das juventudes (RATTO; GRESPLAN; HADLER, 2017, p. 103).

Além das tecnologias, o uso de táticas discursivas, como produção de linguagem, artísticas (músicas, poesia, teatro) e o uso de uma tática chamada de ‘Jogral’, uma forma de repetição de palavras do discurso do interlocutor na forma de ditado, também foram utilizadas com muito sucesso. Com essa tática foi possível ter um coro de vozes sem nem ser necessário um microfone.

As diversas manifestações que podem ser acompanhadas pela internet e em qualquer parte do mundo demonstraram que as alianças produzidas por diversos membros da sociedade, principalmente a solidariedade entre os próprios excluídos e invisíveis, poderia gerar uma força maior de mobilização. Neste caso, a resistência depende da unificação de corpos performáticos nas assembleias, e, possivelmente, esta é uma forma de poder compreender as ocupações na região Metropolitana de Goiânia.

No caso dos secundaristas de Goiás, podemos perceber que o Governo do Estado de Goiás não se havia interessado em abrir o diálogo sobre as OS, mas, a partir do momento em que os secundaristas começam a organizar se e a construir laços de solidariedade, as ocupações passam a ganhar um peso político para a sociedade. Alguns entrevistados relatam que receberam a contribuição de alguns professores para que acontecesse a ocupação, o que demonstra que a formação de alianças vem antes mesmo de qualquer decisão sobre ocupar ou não. Essa iniciativa de alguns professores foi importante, pois muitos veem na imagem do professor alguém que detém munição política para entender as contradições que existem no sistema educacional.

Nas falas de Pedro, Paula e Maria, os professores foram fundamentais para contribuir com os estudantes em relação ao processo de ocupação, embora os estudantes expressem sua autonomia dentro da ocupação, inclusive reconhecendo quais seriam professores apoiadores e quais seriam professores divergentes com relação às ocupações. Para Maria, as relações de solidariedade em relação aos professores e alunos deveriam ser mais comuns.

Os estudantes universitários também constituíram um agrupamento social de apoio às ocupações, sendo que, para os entrevistados, diversos aprenderam muito com as oficinas que

foram apresentados pelos universitários. Além disso, muitos dormiram nas escolas para garantir a segurança dos adolescentes, contribuía com ideias e até com as tarefas cotidianas da ocupação. Para Carlos, as ocupações foram “uma nova vivência assim, dos espaços que foram construídos por nós, todos os secundaristas e com ajuda dos universitários de construção de educação mesmo assim” (Entrevista: 18/12/2018).

A participação dos pais de alunos na ocupação pode ter sido o maior ponto de tensão pelo qual os estudantes secundaristas passaram. Assim que acabou o recesso escolar de início do ano, as aulas já deveriam ter começado no calendário da SEDUCE, e algumas escolas permaneciam ocupadas. Isso gerou uma tensão de pais de alunos que não estavam ocupando a escola com estudantes secundaristas que estavam ocupando. Segundo Pedro, “tinham pais que concordavam com os que estavam aqui tinha outros que não concordavam”.

De acordo com Alessandra, antes da ocupação os pais dos estudantes foram convidados a participar de uma reunião no CEPAE, onde foram explicados os pontos que poderiam tornar a educação do país pior. A partir dessa reunião, conseguiram algumas alianças, mas muitos pais saíram descontentes com a iniciativa dos estudantes.

Os pais das pessoas que estavam aqui apoiaram muito, teve muita gente contra, muitos pais contra, mas, nossa, foi incrível, os pais dormiam aqui, os pais faziam comida pra gente, os pais traziam comida, e os funcionários também participaram, [...] a gente convocou uma reunião com os pais e a gente sabia que ia ser o desafio porque ia estar todos os pais e eles iriam querer saber do que se tratava e iria ter muita gente contra a ocupação, e a gente fez cara uns PowerPoint: “Porque ocupar?” (Entrevista: 27/11/2018)

Para Paula, a solidariedade era visível por parte dos pais de alunos que estavam ocupando, além de contribuírem com alimentação, ajudavam lavando algumas roupas e apoiando os filhos na participação política.

Em relação ao apoio que se recebia da comunidade, pode-se dizer que a contribuição de alimentos a partir das vizinhanças foi expressiva em quase todas as escolas pesquisadas, mas havia diferença em relação a quantidade de doações entre escolas do Centro e escolas em região periférica. Os secundaristas fizeram uma redistribuição de alimentos, para solucionar o problema de escolas de zonas periféricas. Mas tirando as doações, o impacto da comunidade universitária foi bem grande, além de doações também com recursos humanos, elaborando e realizando oficinas.

Para Alessandra, este trabalho de explicar para a comunidade sobre o porquê das ocupações era necessário, para ela “conversar, falar, tentar convencer as pessoas, tentar esclarecer as pessoas, isso é muito pedagógico”. Ao oferecer à comunidade uma explicação

sobre os acontecimentos, as pessoas começam a ter uma fonte de informações diferente daquelas das mídias oficiais habituais e poderiam tornar-se apoiadoras.

Para Flávio, “na periferia você tem que ter um trabalho antes com a comunidade, convencer ela, fazer um trabalho político, fazer um trabalho de base para informar o que estava acontecendo porque senão a comunidade acaba fazendo uma pressão, né?”. Segundo o entrevistado, houve colégios em regiões periféricas que a comunidade pressionou para que houvesse a desocupação e, para Flávio, isso não aconteceu com as ocupações localizadas no Centro de Goiânia. (Flávio, Entrevista: 05/12/2018).

O principal diferencial era o apoio mesmo né, eu tinha na minha visão acho que os colégios mais centrais eles tinham mais apoio do que os colégios da periferia né, teve o caso do Esmael (Colégio Estadual Esmael) né, no Bairro da Vitória e a comunidade ela pressionou bastante assim pra que desocupasse o colégio [...] é porque todo movimento tem dois extremos né, os que apoiam e os que não apoiam, né, então na universidade o povo taxava a gente de vagabundo, que a gente estava nos colégios e não queria deixar o povo estudar. (Entrevista: 05/12/2018)

Na concepção de Maria, alguns apoios foram perdidos por causa do discurso do governo, que acusava os estudantes de destruição do patrimônio público, que eram ‘baderneiros’. Mas quando as escolas foram abertas para a comunidade contribuírem com mutirão de limpeza e pintura; isso se reverteu.

4.10 A contraposição às OS como motivação para resistência

No capítulo 1, tratamos das mudanças econômicas e políticas que definiram uma das bases para a existência das OS como possibilidade administrativa de Estado. Ao compreender a narrativa neoliberal sobre as responsabilizações econômicas em si, contextualizamos a descartabilidade dos sujeitos na sociedade, isto é, na conjuntura ideológica neoliberal, a máxima condição do indivíduo se estabelece quando há uma responsabilização total do indivíduo sobre si, tornando-o um empreendedor de si mesmo, no entanto sem as condições objetivas para conseguir esse fim.

No início deste capítulo tratamos de modo introdutório sobre o histórico da implantação das OS e sobre a falta de diálogo com a sociedade. As escolas que são geridas por gestão eleita pela comunidade escolar não foram ouvidas e os estudantes não foram consultados sobre o processo. No Estado de Goiás, já havia o histórico da implantação das OS

nos hospitais da capital, e já havia desde 2010³⁸, a ampliação dos debates no Brasil sobre as diversas formas de OS que estavam sendo criadas.

Para a Secretária de Educação Esporte e Cultura, Raquel Teixeira, as pessoas se colocavam contra o projeto por falta de conhecimento sobre os benefícios que eles poderiam trazer às escolas. Mas os estudantes, os professores e a sociedade civil tinham poucas informações oficiais, sendo que as poucas existentes eram informações truncadas e até desacreditadas pelo próprio governo.

De acordo com Pedro, a resistência às OS se davam porque “a OS viria a alterar coisas que a gente gostava muito aqui, como a banda; a gente não queria nenhuma alteração ruim na banda, nenhuma, e grande parte desse bolo todo, eu entrei por isso”.

Para a entrevistada Paula, a ocupação que participou “era uma ocupação para chamar atenção contra a OS não para deteriorar a escola”. Segundo ela, a escola precisava de mais visibilidade social, pois a cada dia tem acontecido maior sucateamento e com a ausência de investimento a tendência seria para que prejudicassem filhos das pessoas mais pobres. Três apontamentos que ela traz são muito importantes: o primeiro considera que as OS iriam “retirar a responsabilidade do Estado da organização, porque quando você pensa em entregar a escola pra OS é tirar a responsabilidade do Estado e entregar pra uma organização privada”.

A segunda questão em relação às OS's diz respeito ao financiamento, pois segundo Paula, qual seria o interesse de uma empresa privada em investir em escola pública sem receber lucro? Para a entrevistada, “mais para frente seria cobrado de alguma forma, dos estudantes dessa escola pública, de alguma maneira”. O terceiro problema diz respeito a possíveis seleções que as OS poderiam implantar nas escolas, fazendo com que se excluíssem os filhos de trabalhadores.

Segundo Flávio, as ocupações foram necessárias para se criar um fato político contra as OS e que o exemplo de São Paulo contribuiu para que em Goiás este se tornasse efetivo. Para Flávio, o modelo de educação atual não é suficiente para garantir melhores condições para os estudantes, mas não se justifica a implantação das OS; sem a luta que foi encampada por diversas pessoas, as OS teriam sido implantadas e as gestões escolares seriam hoje de empresas privadas.

³⁸ Conforme documento “Contra fatos não há argumentos que sustentem as Organizações Sociais no Brasil” elaborado pelo movimento “Frente nacional contra a privatização da saúde”. Fonte: <<http://www.contraprivatizacao.com.br/plmatcriais.html>>. Acesso em 19 mar 2019.

A luta [contra] as Organizações Sociais né, as pessoas tanto apoiadoras quanto estudantes secundaristas são as pessoas que realmente levaram assim a luta a cabo mesmo, e fizeram assim com que a ocupação acontecesse, acho que aí para mim foi o primeiro ponto principal. Porque se não tivesse pessoas dispostas, se não tivesse pessoas realmente com essa disposição para tá lutando contra as OS (Organizações Sociais) não teria acontecido a ocupação.

Para Carlos, as OS, da forma como foram propostas pelo governo, representariam um tipo de privatização, “O conceito de OS do governo, desde essa época que eu tinha muito claro que era uma privatização, praticamente, foram descobertos empresas fantasmas e tudo mais, empresas que não era do ramo de educação”, ,mas para ele, o sistema de gestão compartilhada com organizações da sociedade civil poderia dar certo a partir de referências como o movimento social organizado. Segundo o entrevistado, existem experiências positivas que mostram que o movimento social é capaz de gerar educação.

Eu vejo Organização Social na essência como um projeto que poderia dar certo, educação popular assim, extra-extra assim igual no Lyceu tinham matérias eletivas que fugiam da grade que a secretaria impunha né. Eu acho que uma Organização Social a gente poderia ter uma abertura para segmentos que não têm acesso ao espaço físico do colégio né, ao espaço de construção de educação, ter uma porta aberta. (Entrevista: 18/12/2018)

Para Carlos, um Organização Social deveria poder ser remodelada para, de fato, vir da sociedade civil, tendo em vista um número significativo de entidades civis e sociais que teriam condições para exercer também um papel na educação. Mas, para Carlos, a partir da elaboração do projeto de OS que aberto em Goiás, o governo estava querendo com a gestão privada “basicamente era passar pra mão de empresário, [...] a gente falou isso incansavelmente durante as ocupações, que empresário visando lucro e lucro se tem quando se corta gasto [...] se sobrar é aplicado na melhoria da educação”. Para Carlos, a gestão privatizada poderia causar ainda mais transtornos à educação pública, pois representa o retrocesso que seria tazido pelo neoliberalismo.

4.11 Repressão do Estado às ocupações

Segundo o jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* (2016), as ocupações de escolas utilizaram estratégias políticas não tradicionais para impedir que os Governos de diversos Estados pudessem ampliar suas medidas de austeridade na educação. Mas, assim como a dinâmica do movimento secundarista foi alterada, as formas de repressão passaram a

tornar-se mais sofisticadas. No caso de Goiás³⁹, as diversas instituições da polícia se uniram com a Secretaria de Educação e Cultura para espionar e reprimir as ocupações de escolas.

A ideia dos jovens de que era necessária uma equipe de segurança demonstrava, de certo modo, que os estudantes tinham conhecimento sobre os riscos de sofrerem violência a qualquer momento. Além do medo da invasão da Polícia Militar, os estudantes também tinham medo da falta de infraestrutura das escolas que ocuparam, pois muitas delas podiam facilmente ser acessadas por estranhos. A guarda servia para que os estudantes não fossem pegos de surpresa, sendo as patrulhas divididas todas as noites.

Para Maria (Entrevista: 13/12/2018), existia uma tentativa por parte do governo de suprimir as ocupações e esconder da sociedade esse movimento. A entrevistada considerava que o governo não seria capaz de “machucar estudante, porque eles estão querendo educação. Não, eles machucaram, teve agressão de policial, teve policiais disfarçados entrando em ocupação nos expulsando, falando que foi a própria população”. Ao perceber a condição real de vulnerabilidade da ocupação, Maria considerava que o objetivo central do Estado era desacreditar a iniciativa dos estudantes e apresentá-los como criminosos, como marginais.

Para Alessandra, a repressão foi real e o nível de tensão em uma ocupação era considerado alto, tendo em vista que os movimentos sociais são facilmente reprimidos pela Polícia Militar. A qualquer momento, poderiam tentar a reintegração de posse e forçar a entrada.

Um documento de reintegração de posse em nome do movimento falando que tal dia venceria, se a gente não saísse em tal dia teria multa e a polícia poderia entrar [...] você corre os riscos da PM (Polícia Militar) entrar o tempo inteiro, a repressão é muito grande, P2 (Polícia Disfarçada) na porta ameaça o tempo inteiro, ataque, o povo corta água, o povo corta cano de gás e tal. E os professores não podem participar porque eles estão muito mais vulneráveis no Estado, enquanto professor e eles sofrem perseguição. (Entrevista: 27/11/2018)

De acordo com Paula, (Entrevista: 30/11/2018), as táticas da Polícia Militar para desmobilização da ocupação eram repetidas todos os dias, como existia um prédio da PM muito próximo da escola, todas as noites, as viaturas estavam com o giroflex e com as sirenes ligadas para assustar e impedir o sono dos manifestantes e vencê-los pelo cansaço.

Para Flávio (Entrevista: 05/12/2018, embora reconheça o papel fundamental que a escola teve na sua formação como ser humano, ainda assim se sente discriminado em diversas ocasiões na escola e na sociedade. Segundo ele: “por ser uma pessoa negra de periferia, eu sinto que sou discriminado em diversas situações, e a escola era uma delas, nós vivemos em

³⁹ <https://ponte.org/grande-irmao-goias/>

uma sociedade em que há diversas formas de discriminar, né? E eu sempre passo por essas situações”. Para o estudante pesquisado, essas formas de discriminação fazem parte da realidade da sociedade e são aspectos culturais que deveriam ser revistos no país.

Para Flávio, o que houve no JCA foi uma “perseguição política com relação ao colégio, né? Porque a gente era bastante ativo politicamente; então, na minha opinião, o Estado, a Secretaria de Educação deu um jeito de parar com aquilo ali em 2014”. O entrevistado também considera que a atuação da PM não está relacionada apenas ao ponto de vista prático, mas também a uma violência psicológica gerada por ameaças de reintegração de posse da unidade escolar e também por embates que os jovens tinham com os policiais nas manifestações.

A gente tinha a impressão que a gente era perseguido assim, mesmo por telefone, Algumas pessoas tiveram impressão que foram seguidas assim, [...]. A gente foi realmente perseguidos em todos os sentidos, né? Tanto perseguido politicamente com por parte do Estado quanto com relação às pessoas que, ou não entendiam o que estava acontecendo ali, essa movimentação ali que estava acontecendo ou era a favor do que estava acontecendo e por isso fazia esse problema de perseguição com relação a gente né? (Entrevista: 05/12/2018).

O entrevistado Carlos compartilha com Flávio a mesma compreensão sobre a violência psicológica; os jovens secundaristas sofreram violência física em vários atos, alguns praticados por policiais e outros praticados por servidores da pasta da SEDUCE, mas segundo Carlos, “foi uma pressão psicológica assim imensa vinda da parte do Estado principalmente [...] isso deixa a pessoa com medo e o medo é ruim porque ele afasta né? [...] Muita gente se afastou depois das ocupações”. Para Carlos, a intimidação contra os estudantes também provocava uma pressão entre dos familiares sobre o secundarista, o medo da família de que o jovem sofresse alguma violência o fazia afastar-se da luta.

A relação com a mídia sempre foi problemática para Carlos. Segundo ele,

Por conta da mídia que vendeu o movimento [...] no começo a mídia até tentou maquiar né, abafar, mas depois foi para cima, então isso gerou problemas na vida pessoal de muita gente, e eu acho que o medo de perseguição ainda é muito grande, eu lembro que depois de acho que já tinha passado um ano e meio mais ou menos saiu um dossiê do Marconi⁴⁰ encomendado pelo Marconi com uma lista de participantes e de mapeamento de lideranças né.

Para Carlos (entrevista no dia 18/12/2018) e Flávio (Entrevista: 05/12/2018), foram percebidas diversas formas de violência explícita. Uma delas foi do Subsecretário Metropolitano de Goiânia, Marcelo Ferreira de Oliveira que, segundo os manifestantes,

⁴⁰ Marconi Perillo (PSDB), era o governador do Estado de Goiás no período das ocupações entre 2015-2016.

deliberadamente levou o gás de cozinha da unidade escolar ocupada. Para Flávio, alguns episódios foram mais explícitos que outros; por exemplo, no “caso das próprias manifestações, manifestação que o policial apontou uma arma pra cabeça de [manifestante]⁴¹”.

Foi exatamente, mas a manifestação que a gente fez lá na região noroeste, a gente parou o início da GO 070, sabe, então é isso, caso de violência foram vários assim né? [...] outro caso também que o policial apontou a arma que atira bomba de gás lacrimogêneo pra um menino, apontou porque ele era uma das pessoas que tinham mais destaque né, ele apontou, e disse "é aquele ali", e apontou e atirou assim, passou por trás, tipo assim, foi bastante caso de violência mesmo que a gente sofreu mesmo. (Entrevista: 05/12/2018)

Para Flávio (Entrevista: 05/12/2018), a repressão policial e jurídica aconteceu também com as prisões realizadas contra estudantes e professores; para o entrevistado, também foram consideradas ação abusiva na por parte do Estado.

Ocupação da Secretaria de Educação [...] foram aquelas 31 pessoas presas e nessa ocasião eu não fui preso [...] mas em 2016 a gente voltou a ocupar o JCA né, que foi, aonde eu fui preso de novo, a gente reocupou o JCA, a gente foi preso porque o Estado já não permitia mais que acontecesse nenhum tipo de ocupação, então foi a partir do momento que a gente pisar o pé no colégio já foi todo um aparato policial para, para enfim render a gente.

De acordo com Carlos (Entrevista: 18/12/2018), fazer a luta, ser ativista político em Goiânia não é uma tarefa isenta de perigos, porque “aqui é um lugar perigoso e nos tempos de 2018 mostra que para frente ainda vai ter tempo de trevas assim, de ver a polícia bem mais... mais ‘galuda’, falando assim, nessas palavras”. A partir da fala de Carlos, percebemos que toda a unificação que foi realizada por diversos movimentos sociais em apoio às ocupações promoveu também como resposta uma maior organização no aparato de repressão de Estado às manifestações de rua e ocupações. As ações das Polícias e da Justiça passaram a ser mais rápidas e com mais “inteligência”.

As violências físicas que ocorreram em algumas desocupações né? Teve o caso Ismael⁴², o caso do Robinho⁴³ também, que os moleques foram postos nas salas, ameaçados, assim torturados psicologicamente por miliciano. Eu acho com certeza que eram policiais, mas isso foi bem palpável, esse terrorismo institucional, foi bem palpável mesmo assim de ter caso de a polícia entrar em colégio e a própria polícia depredar o colégio, [...] e não ter acontecido nada.

⁴¹ <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/01/pm-aponta-arma-para-estudante-em-ato-contra-oss-na-educacao-veja.html>

⁴² Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus.

⁴³ Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo.

De todos os casos de violência que foram declarados por Carlos e Flávio, o caso do Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus foi o caso mais grave de violência que o Estado praticou, segundo os manifestantes. Neste caso, algumas pessoas, supostamente policiais, passaram-se por moradores da comunidade para violentar e retirar os adolescentes que estavam na ocupação.

A seguir, trataremos de alguns detalhes sobre como essa ação foi orquestrada contra as ocupações da periferia. Os relatos foram elaborados pela jornalista Laurenice Noleto Alves (2016) que esteve com os jovens da ocupação como apoiadora e explicou a história de luta de Ismael Silva de Jesus, o militante goiano de 18 anos, que foi morto pela Ditadura Militar em 1972 na cidade de Goiânia. Segundo o site Memórias da Ditadura⁴⁴ as causas da morte do jovem secundarista foram investigadas pela Comissão Nacional da Verdade, que concluíram ter o jovem morrido em decorrência das torturas e dos maus tratos infligidos por agentes do Estado em unidade militar.

No dia 26 de janeiro de 2016, os alunos ocupantes do Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus foram acordados com gritos, chutes, tapas e xingamentos, por um suposto grupo de policiais militares, entre eles policiais não fardados que se passaram por moradores da comunidade do Bairro da Vitória, região Noroeste de Goiânia. Um diferencial dessa escola que foi ocupada era que os adolescentes representavam alunos de segunda fase do Ensino Fundamental, que tinham idades entre 12 e 14 anos e a maioria das escolas ocupadas no Estado de Goiás eram de Ensino Médio e com participações de alunos de 16 e 17 anos de idade. (ALVES, 2016)

A ocupação do Colégio Ismael já tinha 40 dias; um pedido de reintegração de posse havia sido solicitado pelo Estado de Goiás e negado pela Justiça. O depoimento de uma menina de 14 anos de idade, aluna do Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus foi colhido pela jornalista Laurenice Noleto Alves (2016). Segundo a vítima,

Hoje cedo, eu acordei, era umas 6 horas da manhã. Policiais entraram, ficaram me chutando... chutaram o meu colega que estava do lado, no quarto. Me xingaram de cadela, vadia, vagabunda... pegaram os nossos cadernos, colchões, mochilas, nossas coisas e foram jogando no chão. Um soldado furou o pneu da minha bicicleta que estava no quarto, mandando a gente sair. Uma amiga levou uma cadeira nas costas, um outro também. Tá todo mundo cheio de manchas roxas...

Os relatos foram expressos por mais quatro adolescentes, todos eles similares, o uso de violência, xingamentos e gritos. Segundo Alves (2016), a apoiadora do movimento de ocupação, a historiadora Mariana Barbosa, escreveu um relato bem detalhado sobre o que

⁴⁴ <http://memoriasdaditadura.org.br/memorial/ismael-silva-de-jesus/>

aconteceu com os jovens do Colégio Ismael, além de contar sobre o que aconteceu de madrugada, Mariana conta que foi prestar solidariedade aos jovens que sofreram violência. Estavam em três carros com os jovens sendo levados para o Ministério Público para realizar a denúncia da violência que sofreram quando todos foram abordados na rua por três viaturas da Polícia Civil a paisana; os policiais fizeram uma revista completa nos carros.

Os adolescentes sofreram a segunda violência policial em menos de 12 horas, todos que estavam dentro dos carros foram levados para o 22º CIOPS (Centro Integrado de Operações de Segurança), no setor Jardim Curitiba, região Noroeste de Goiânia, prestaram depoimento e foram liberados. Só após este episódio que os estudantes puderam ir para o Ministério Público de Goiás para realizar a denúncia sobre o que ocorreu na desocupação forçada na escola.

Para Carlos, depois das ocupações, houve um avanço da militarização das escolas estaduais, embora ele não tenha dados sobre o assunto, ele completa que “teve uma aceleração do militarismo nas escolas, eu acho que o governo investiu [...] questão do militarismo e que alguns colégios lá, eu não me lembro quantos foram militarizados, aqui em Goiânia teve ampliação”. Segundo o entrevistado, por um lado as ocupações representaram a resistência contra esse modelo de privatização, por outro o governo investiu na aplicação de escolas com o modelo militar.

Segundo Guimarães (2017, p. 10), o Estado de Goiás é um recordista na criação desse modelo escolar. A partir do ano 2007, cresceu consideravelmente o número de colégios militares implantados, passando, em 2016, em apenas nove anos, de seis para 52 unidades. Hoje⁴⁵, as escolas militarizadas correspondem a 57 escolas em 43 municípios do Estado; atendem a mais de 12% do total de alunos da rede estadual. Com destacamento de policiais armados, com comandos rígidos, cobrança de mensalidades, com valores éticos nacionalistas, controle da aparência física dos alunos.

Mesmo com diversas formas de violência e ameaça, a maioria dos estudantes presentes nas ocupações permaneceu até o fim com o movimento. Em Goiás, quando uma escola desocupava, a maioria dos participantes prestava solidariedade a outras escolas que ainda estavam com ocupações. A superação da insegurança era realizada nessas ações através de apoios, solidariedade e aliança que eram reafirmados na prática, no cotidiano das ocupações.

⁴⁵ <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/12-4-dos-alunos-de-goi%C3%A1s-estudam-em-col%C3%A9gios-militares-1.166718360>

4.12 Pós ocupação: percepções e sentidos atribuídos pelos jovens

As manifestações juvenis têm como destaque o “renascimento” da participação política de jovens no Brasil, mas também trazem críticas acerca das formas de se fazer política. Nesse sentido, mesmo que as reivindicações tenham sido marcadas pelo pragmatismo de demandas pontuais por direitos relacionados às condições de vida, ainda assim, tornou possível uma maior participação política dos jovens no país.

Assim, como a qualidade de insurgente, de coragem e de justiça, pode ser incorporada pela juventude, principalmente no debate sobre as mazelas da sociedade, ao mesmo tempo, a juventude carrega consigo a falta de legitimidade de suas falas e da defesa de seus valores, ao mesmo tempo em que é virtuoso, não pode ser levado a sério devido à pouca idade.

Entretanto, as mesmas características que fazem o jovem ser percebido como forjador do futuro podem aparecer com cores negativas; há sempre “outro lado”, outra maneira de avaliar, a partir da qual suas qualidades são julgadas de forma ambivalente: o jovem é sério, mas imaturo; é audacioso, mas inexperiente; impulsivo, mas indeciso. (AUGUSTO, 2015, p. 20)

A organização política da juventude é condição de temor de esferas conservadoras da sociedade, pois supõem que a juventude, com suas críticas acentuadas às formas de organização tradicionais, possa subverter as relações de poder da sociedade. Ao mesmo tempo em que os jovens são acusados de inércia quando não participam, também são acusados de radicais quando defendem uma causa que considerem justa.

A participação política dos jovens é também uma forma de se educar na condição de sujeitos críticos e para o exercício de sua consciência política, para se comprometer e se engajar enquanto classe.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1982, p. 103-104)

As ocupações de escolas em Goiás não foi um movimento isolado, mas, sim, um movimento que repercutiu em diversos estados e cidades do Brasil. O Estado de São Paulo, a partir da ‘Reorganização Escolar’ foi o primeiro a realizar as ocupações em diversas escolas. Em Goiás, as ocupações não foram tão numerosas como as de São Paulo, mas houve ocupações em diversas cidade do Estado. Nosso objetivo é investigar os sentidos que ficaram

presentes nos jovens que estavam relacionados às ocupações de escolas na região Metropolitana de Goiânia.

Nessa direção, consideramos, que as narrativas dos jovens ocupantes podem trazer respostas para questões que não foram tratadas com essa abordagem por pesquisas anteriores: o que a ocupação de escolas ajudou a transformar na vida dos jovens estudantes, quais foram as consequências positivas e negativas na visão dos que participaram da nossa pesquisa, como esse estudantes passam a se projetar enquanto sujeitos políticos da sociedade.

De acordo com Pedro, as ocupações contribuíram para que os estudantes pudessem reconhecer que poderiam agir e mudar as condições do lugar onde estudam: “a gente teve ciência que depois da ocupação a gente podia mudar [...] começa a ter uma capacidade crítica de se perguntar porque as coisas são assim”. Segundo o entrevistado, houve uma negociação entre os estudantes da ocupação e a SEDUCE e, após as ocupações, a escola passou a receber projetos para estimular o desenvolvimento dos estudantes, projetos relacionados ao protagonismo dos alunos. (Entrevista: 22/11/2018)

Embora Pedro não tenha mais informações sobre quais projetos estejam vigorando depois que ele saiu da escola, ele relembra que muitos participantes deram continuidade à luta política integrando algumas das entidades de representação estudantis: “nós tivemos alunos aqui que foram pra UNE ou pra UBES ou pra UJS e fundaram os grêmios estudantis em outros colégios; participaram juntos a movimentos estudantis de manifestos em praça pública e tudo mais”. (Entrevista: 22/11/2018)

Para Pedro, com as ocupações houve um sentimento de potência, reconhecimento do poder que os jovens poderiam ter a partir da sua união para uma causa; também foi possível reconhecer que o poder pode ser utilizado de diversas formas e circunstâncias. Segundo Pedro, “tínhamos esse poder, nós éramos alunos e então isso trouxe uma maturidade crítica muito grande”. A consciência sobre o processo do qual participou contribui para desvendar algumas formas de atuação a partir das ocupações. (Entrevista: 22/11/2018)

Eu tive uma ciência maior do poder que surgia, que emanava de indivíduos que se organizavam e através de uma coletividade alcançavam um propósito e eu entendi que aquilo ali é possível, é o que a gente chama de democracia, realmente é o poder, pode não ser o mais igualitário, pode não alcançar um fim completamente igual, mas é um poder, um poder neutro, pode ser para qualquer objetivo que aqueles indivíduos tivesse, então eu tive bastante noção disso. (Pedro; Entrevista: 22/11/2018)

Para Alessandra, o fim da ocupação trouxe desânimo e apatia; isso, porque passaram por um processo que trouxe diferentes formas de atuação, mas que depois das ocupações não

seria reconhecido e a escola voltaria para o regime tradicional como sempre esteve. Para a entrevistada, as “mudanças efetivas assim, eu vejo mudanças nas pessoas, mas no sistema escolar não, [...] essa experiência me mostrou o quanto é importante nós reivindicarmos nossos direitos e que só muda alguma coisa a partir de uma organização coletiva e de uma disposição para a luta”.

Assim como Pedro, Alessandra reconhece a potência expressa na luta dos estudantes e das formas de organização social que são necessárias para mudar a realidade social. Mas compreende que as lutas precisam se oxigenar de novas estratégias, pois as formas de repressão já se organizaram para conter uma nova onda de movimentos populares; “a primeira ocupação do JCA durou 3 meses, a do CEPABE durou 21 dias e quando ocuparam o Basileu⁴⁶ (França) durou menos de 24 horas, então já é uma maneira assim, então já sabe-se como agir”. (Entrevista: 27/11/2018)

Para a estudante Paula, é lamentável a condição de retirada de direitos de trabalhadores e seus filhos, sendo que sem os movimentos sociais a situação seria pior para esses grupos. Segundo a entrevistada, as resistências e a militância são formas de reduzir o avanço contra a educação. Mas acrescenta: “todos que participaram da ocupação estão na universidade atualmente, menos os que eram secundaristas, que ainda estão no ensino médio, tinha uns que eram do primeiro ano e hoje estão no terceiro e tal”. Para a entrevistada, os objetivos da ocupação foram alcançados:

Conseguimos trazer uma visibilidade que o estudante pode e tem força e conseguimos barrar um projeto que sucatearia ainda mais as escolas públicas que era o projeto de implementar OS nas escolas. Eu acho que foi de extrema importância a ocupação; para isso [...] foram ocupadas em torno de 27 escolas em Goiás e o movimento repercutiu muito por mostrar a força dos movimentos que se pode ter quando unido, e o que pode conseguir com isso. (Entrevista: 30/11/2018)

Na concepção de Flávio (Entrevista: 05/12/2018), embora o movimento de ocupação tenha conseguido vitórias, as derrotas também foram várias. Ao analisar a participação dos jovens na ocupação, o entrevistado considera que “uma pessoa ativamente política é importante porque a gente constrói o espaço, ajuda a construir espaços e melhorar [...] eu era uma pessoa que não tinha muito contato [...] com as organizações políticas”. Mas considera importante o envolvimento da população nas questões que envolvem a política do país.

Hoje a minha militância ela é ativa, eu tenho, faço parte do Diretório Central dos Estudantes - né? -, que é a entidade máxima de representação dos estudantes - né?, dentro da Universidade Federal de Goiás. Então, eu já tenho a participação política

⁴⁶ Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França – CEPABF

ativa desde aquela época até hoje - né? - sendo que hoje mais centrado dentro da universidade e mais especificamente dentro da minha faculdade.

Na concepção de Flávio (Entrevista: 05/12/2018), as ocupações foram espaços importantes para se combaterem as Organizações Sociais, pois, para ele, “seria realmente um desmonte da educação”, já que se tratava de um projeto de educação ruim para a sociedade. Mas, segundo ele, não foi apenas isso que gerou de resultado. A partir da participação política, o entrevistado começou a perceber que nem todos os espaços são abertos à participação. Segundo ele, a inserção em determinado espaço excludente torna-se necessária para poder mudar esse lugar de dentro para fora, ou seja, “a gente ter uma participação mais política se envolver mais, isso constrói a gente, isso muda a gente e a gente muda o espaço”.

O modelo de organização das ocupações ele era o mesmo, então acaba que a convivência das pessoas ali também acabava sendo a mesma, assim, então era muito igual assim né, a entrega das pessoas nas ocupações, a participação das pessoas nas ocupações, é claro que tinha umas ocupações que eram menos do que as outras né, por conta do público, por conta do local onde estava inserido, por apoio da comunidade ou do não apoio (Flávio em entrevista em 15/12/2018).

Para Maria, como ponto negativo, considera que após as ocupações houve algumas mudanças ruins para a educação, que a participante considera que foram relacionadas ao movimento de juventude que aconteceu no Brasil. Para ela, “foi retirada muitas coisas, por exemplo: filosofia e sociologia não foi tão concentrado como era antes, arte e educação física teve um período [...] que foi retirado”. Do ponto de vista positivo, as ocupações contribuíram muito no seu amadurecimento na forma de convívio com os outros, pois, segundo a entrevistada, ela sofria preconceito de algumas pessoas, mas que com a ocupação teve espaço de voz e fala para tratar dessas questões e identificar também os problemas que outros também sentiam.

Para Pedro, havia um sentimento de pertencimento, de integração e de liberdade que jamais haviam experimentado com a escola. Nesse sentido, foram incorporadas também responsabilidades que antes não existiam, como o cuidado da escola, a organização da vida, da segurança, das oficinas. Além de se reconhecerem como atores do processo político da escola, também passaram a reconhecer-se como ativos na promoção da educação escolar. Essas referências são ainda mais profundas que a concepção de protagonismo estudantil, pois passou para as mãos dos estudantes, de fato, a ação de todo o processo educativo em curso.

Quando veio a ocupação a gente presenciou uma liberdade que a gente nunca tinha visto antes, eu acho que isso brilhou nos olhos de muitos dos participantes da ocupação [...] agora, nós estamos por conta própria, nós vamos dormir aqui, nós vamos cuidar do colégio [...] então a infraestrutura do colégio é responsabilidade nossa, a limpeza do colégio é responsabilidade nossa [...] esse movimento ele tem

então um propósito inicial e ele tem um final e isso é responsabilidade nossa, então a liberdade e muitas obrigações né que vinham junto com essa ocupação. (Entrevista: 22/11/2018)

De acordo com Alessandra e Flávio, que estiveram na ocupação de suas respectivas escolas durante todo o processo, as ocupações contribuíram para suas vidas, pois, a partir da integração ao movimento, foi possível compreender o sentido de se engajar em lutas e em questões nas quais se acredita e que merecem ser defendidas, uma delas, a educação. Para Alessandra, “o movimento em si contribuiu mais para mim do que eu para ele”. Na visão de Flávio, “fiquei do início ao fim das ocupações [...] foram 107 dias de ocupação, então a gente atravessou Natal, Ano Novo, Carnaval, todo tipo de coisa”.

4.13 O processo formativo das ocupações

Para boa parte dos participantes da pesquisa, os laços fraternos e sentimentais poderiam ser vistos como um dos benefícios que tiveram ao participarem das ocupações; a união, solidariedade e aliança produzidos pelo convívio e na defesa de uma causa, abrem as diversas possibilidades de interpretação sobre como seria possível a construção de espaços de formação nas ocupações escolares em Goiás.

A construção de vínculos sociais e emocionais não se configura exatamente um modo de formação tradicional no campo pedagógico; principalmente, porque encontram-se diversas atividades em que esses vínculos existem sem necessariamente se configurarem como ação pedagógica ou educativa. O que consideramos como possibilidades educativas são ações intencionais que se estabelecem a partir das realidades sociais e que podem ser utilizadas como um caminho para o aprendizado, para a integração e sociabilização dos sujeitos.

Nesse caso, podemos considerar que as pesquisas do psicólogo soviético Vygotsky (1991) podem ser importantes, pois o mesmo considerava como processo educativo não apenas a didática e o conteúdo, mas os vínculos relacionados à realidade histórica, social e cultural.

As contradições que se fomentam na base do pensamento da sociedade implicam um acúmulo de pensamentos, valores, técnicas, cultura, política, etc. Isso equivale à história viva, à história da transformação da realidade. Desse modo, os fenômenos são entendidos como uma experiência de realidade concreta, a consciência dos homens seria determinada, por um processo histórico que tem um valor crítico e reflexivo. Dessa forma, essa consciência crítica

e reflexão não são senão o resultado de uma realidade material na qual o sujeito foi inserido e pela qual é determinado Vygotsky (1991).

A capacidade de interagir com o outro e com o processo de trabalho conduz à cooperação entre sujeitos, que dividem no processo de labor as experiências e os conhecimentos adquiridos, conhecimentos esses que não são passivos, mas fruto de transformações constantes, pois não apenas o objeto muda, mas também seu uso, seu valor, e sua condição enquanto objeto.

Para Mello (2004), o educador, nesse caso, não poderia ser apenas um professor, mas que ser portador de um conjunto de capacidades que promovam ensinamentos mediados por interações entre cultura, história e linguagem. Ao mesmo tempo em que a cultura modifica o homem, o homem modifica a cultura; nessa lógica, seria possível ao homem modificar a si mesmo, desde que isso não seja unicamente a partir do indivíduo, mas a partir da vida colaborativa em sociedade, em que seja possível a troca de experiências.

As experiências na vida prática são necessárias para o desenvolvimento cognitivo, pois as atividades desenvolvidas influenciam na capacidade de pensar e realizar novas conexões intelectuais. A realidade não pode ser percebida passivamente, mas desafiadora, pois não só as intervenções intelectuais são importantes, mas os objetos e coisas que também fazem parte da mesma realidade.

Essa capacidade de aprender com objetos, coisas e de relacionar com os conceitos abstratos são formas de mediação cultural; tudo o que existe pode ser apropriado a partir de uma abstração intelectual. Dessa forma, a aprendizagem não é senão um processo em que o sujeito interage com o objeto, educa-se com o mesmo e transforma a si, aos objetos que podem ser melhorados e aos outros que podem repetir esse processo de transmissão de conhecimento apreendido. A educação passa a perceber que as capacidades humanas não são apenas determinadas pelo sujeito, mas, sim, mediatizadas; não há uma competência melhor ou pior, mas há as condições certas de ser capaz de ensinar e aprender.

Segundo Loureiro (1982), a partir da compreensão sobre o campo da educação, esclarece que as disputas pela hegemonia sobre os diversos conceitos da vida social, perpassam a disputa de classe, isto é, a classe que detém no campo educacional o poder de nomear, determinar conceitos e verdades, consegue completar o ciclo de poder na luta política em sociedade. A educação não é o único instrumento para se conseguir o domínio dos conceitos, mas é um dos campos em disputa mais importantes do ponto de vista da cultura e dos valores simbólicos.

Para a autora, esse aspecto da relação entre as classes e as formas de dominação podem abrir as concepções sobre o campo educacional, ou seja, as concepções sobre educação poderiam ser mais abrangentes, na medida em que a educação não pode ser determinada apenas pelos espaços físicos e pelo itinerário dos sistemas educacionais. As diversas formas de exclusão demonstram que existem para os excluídos, formas de aprendizados que são adaptações às suas condições externas ao sistema educativo formal.

Nesse caso, ao considerar que a educação é uma força dominadora e um instrumento de classe para ampliar as versões ideológicas que lhe são lucrativas, podemos também considerar que a educação também pode ter o seu efeito contrário, isto é, a condições de classe dominada, também podem criar a partir de seu itinerário, os valores e símbolos que lhe são convenientes para determinados aprendizados.

Segundo Loureiro (1982, p. 103), a concepção de educação também pode ser determinada pela “formação da consciência, aquisição de conhecimento do real, aquisição essa que se faz em sociedade”. Para a autora, o processo educacional se realiza quando os sujeitos conseguem apreender a partir de seus relacionamentos entre si e com a natureza, isto é, a partir do relacionamento com as condições de vida às quais ele está submetido, mostrando que, para se educar um sujeito, é necessário um conjunto de práticas compartilhadas. Nessa perspectiva da autora, compreende-se que existem, então, outras maneiras de se educar, a despeito da educação hegemônica, que é considerada a educação oficial e autorizada. Nesse caso, a construção do ideário hegemônico desqualifica e desconsidera as diversas iniciativas que poderiam ser contrárias aos interesses das classes dominantes.

Segundo o pensamento dominante na sociedade, educação significa estudo; a educação escolar e, pois, o tipo hegemônico na sociedade, mas não é o único. Também neste aspecto, a concepção de educação da classe dominante torna-se a concepção dominante em toda a sociedade. Por isso, a História da Educação no Brasil é, geralmente, a história da instituição escolar, é a história das propostas educativas do sistema escolar. (LOUREIRO, 1982, p. 104).

Ao compreender como formas educativas, um conjunto de práticas que detêm uma prática, um valor e um elemento simbólico para o sujeito, então dever-se-iam considerar as diversas práticas inseridas nos grupos sociais como formas educativas. Nesse caso, as diversas entidades sociais como família, igreja, imprensa, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais poderiam ser consideradas formas de ação educativa praticada por agentes sociais fora da educação formal hegemônica da sociedade.

Ao considerar o pensamento sobre educação de Vygotski (1991) e Loureiro (1982), consideramos que as interações sociais podem produzir efeitos educativos, a partir de diversas

práticas estabelecidas dentro de uma cultura, seja prática intencional ou não. Isto é, as condições para que se possa produzir a educação não podem ser determinadas apenas por um território, por um espaço, ou por um sistema, mas, sim, pelas relações que se estabelecem pela intermediação entre o ser e o objeto, e sua significação.

Em tese, pressupomos, a partir dessas considerações, que podemos inferir que as ocupações apresentam evidências de que podem, como movimento social, ter incorporado diversas práticas educativas. Muito além das diversas oficinas inseridas nos contextos das ocupações, o próprio movimento ou ato de ocupar, como instrumento político, pode ter educado os estudantes que dele fizeram parte, através da participação nas assembleias, da participação nas manifestações, através dos debates estabelecidos no contexto político das ocupações e também a partir da socialização e integração havida entre os diferentes participantes.

Para que esse processo educativo ocorresse, houve diversas formas de estreitamento de laços emocionais e sentimentais que foram construídos nos espaços de luta política e serviram como uma forma de canalização das formas de aprendizagens, assim como se considera que pode haver uma aprendizagem com ambientes lúdicos, seria possível ampliar a aprendizagem a partir da ampliação de laços emocionais intensos.

As falas dos jovens corroboram essa hipótese. Para Alessandra, a questão das emoções, embora não seja o ponto central do objetivo da ocupação, pode ser confirmada: “a criação de laços e os sentimentos são uma coisa inerente à ocupação; assim, vai acontecer que uma das coisas que tornam uma tática de luta boa e forte [é] porque a gente construiu uma afetividade muito grande durante a ocupação”. Segundo a entrevistada, embora os laços afetivos sejam inerentes à condição de ocupação, esses laços de afeto podem determinar a assertividade da ocupação como estratégia para exercer o projeto político da ocupação.

Você está dormindo com os seus colegas, você está acordando com os seus colegas, você está cozinhando com seus colegas, limpando a escola com seus colegas. Então apesar das desavenças que teve, eu acho que a gente construiu laços, a gente teve momentos muito importantes; por mais que alguns não tenham perdurado, durante aquela época foi muito importante (Entrevista: 27/11/2018).

Para Maria (Entrevista: 13/12/2018), as relações humanas construídas no espaço da ocupação superaram os vínculos normais e cotidianos que se estabeleciam na escola; quanto maior eram os laços de proximidade, maior era o reconhecimento do outro. Segundo ela, a partir da relação construída, “teve ligações ali que foram fortes; praticamente a gente conseguiu construir alguma coisa que a gente não conseguiria construir se não tivesse

acontecido [...]”. Os diálogos entre os participantes ajudaram segundo a entrevistada, na identidade de cada participante da ocupação e no respeito a essa identidade.

Para Ratto; Grespan; Hadler (2017, p. 115), a participação e construção de uma ação coletiva proporciona uma redefinição dos ideários escolares, isto é, a partir das ideias levantadas sobre horizontalidade, participação política, ação política, constroem-se com os diversos atores, “fruições culturais e do reconhecimento do outro, as ocupações agenciam ambientes de aprendizagem que quebram padrões e rearranjam modos de existência”. Na perspectiva dos autores, a ocupação modifica comportamentos, modifica o *ethos* educativo, altera as formas de agir e fazer política; tudo isso com base nas experiências em coletivo.

O participante Pedro considera que muitos jovens não têm a noção daquilo que perdem na educação, daquilo que deixam de aprender e, para ele, com a participação nas ocupações, houve, da parte dele e de alguns colegas, um avanço em relação à maturidade crítica. Podemos compreender como o aumento da criticidade em relação aos contextos sociais e políticos que os estudantes estão inseridos, no caso, a capacidade de leitura de mundo, das diversas realidades e dos discursos que estão inerentes à essas relações.

Eu acho que isso trouxe uma maturidade crítica muito grande para os meninos até aqueles que eram mais novos naquela época como José (nome fictício)[que] hoje estuda com meu irmão, e ele amadureceu criticamente falando muito sabe, passou a se questionar mais e tudo mais, mesmo que eu e ele assim como a irmã dele temos divergências políticas e ideológicas assim bem claras, mas é notável que a maturidade crítica deles aumentou bastante, questão de questionamento como se tivesse inflado um ímpeto de rebeldia certo é, justificada, entende? (Entrevista: 22/11/2018)

De acordo com Alessandra, as vivências em ambiente de ocupação fizeram parte de sua formação política. Segundo ela, essa formação começa com os jovens secundaristas, que se organizavam de uma maneira distinta de outros grupos que conhecia, e com essas características autônomas e horizontais, então ela considera que sua formação, “essa maneira de enxergar o mundo criticamente, de enxergar também o capital e as relações humanas no mundo capitalista e a exploração do trabalho, tudo isso aconteceu entre 2015 em diante”.

Para Alessandra, as tomadas de decisão por parte dos estudantes contribuíram para que os mesmos pudessem desenvolver uma escola alternativa à escola da qual faziam parte antes da ocupação, claramente uma escola com contradições, mas que fazia sentido para os estudantes. Também foi importante o reconhecimento da complexidade na qual a escola está envolvida, além do reconhecimento do trabalho de cada membro da escola principalmente em um grande colégio como o ocupado por eles.

É uma questão pedagógica você entender como que o seu colégio funciona, você entender o trabalho que dá para o colégio estar limpo, para sua comida estar pronta, o trabalho que dá aos professores ficarem falando porque tem hora que você quer falar em assembleia e todo mundo fica conversando, tem hora que você quer chamar a assembleia e as pessoas ficam dispersas; tem hora que tem uma atividade feita lá, sim, o cronograma tá perfeito e as pessoas não querem participar, elas querem ficar sentadas no pátio (Entrevista: 27/11/2018).

Na concepção de Paula, alguns temas tratados nas ocupações não tinham sido tratados em outro lugar; além disso, ela considera que aprendeu muito com as ocupações e complementa: na “ocupação você vai [falar] muito mais sobre política sobre a importância de movimentos sociais”. Segundo ela, hoje continua a fazer parte de movimentos sociais, mas que a ocupação foi parte significativa da sua formação. (Entrevista: 30/11/2018)

Na mesma linha de Paula, Flávio considera que as ocupações tiveram uma perspectiva nova em relação aos estudantes, pois esses puderam participar de fato. Segundo o entrevistado, para os estudantes, esse “envolvimento político [...] em um movimento político, você cresce como pessoa, né? Você consegue ter uma base crítica, uma criticidade que se desenvolvem nesse envolvimento político, então com isso ajuda também no desenvolvimento do colégio”. Para Flávio, essa formação deve ser considerada não apenas no momento, mas também como uma formação para a vida em sociedade.

Todo o engajamento nos movimentos sociais eles são bastante necessários [...] pra nossa formação como pessoa, né? Pra nossa formação como cidadão, porque isso realmente muda a gente. Depois que participei de todas as ocupações, de todos os movimentos sociais que eu participei, eu me mudei como pessoa, eu não sou mais a mesma pessoa e as outras pessoas que participaram comigo também não são mais as mesmas e o local que a gente participou também não é mais o mesmo né? É um processo de mudança ali contínuo, né? (Entrevista: 05/12/2018)

Na visão de Flávio, a participação ativa na política é uma das possibilidades de mudança, não apenas da realidade, mas também da vida dos participantes. Segundo o entrevistado, “a gente estava ali [...] em prol da educação, em prol do sistema educacional, contra algo que tem um desmonte”. Na sua visão, ele cumpriu seu papel de defender a escola que contribuiu para sua formação como pessoa e que naquele momento estava ameaçada.

Para Carlos, houve uma perspectiva de mudança em relação ao comportamento e no entendimento dos participantes, inclusive com relação a concepções de gênero, sexualidade, racismo, xenofobia. Para o entrevistado, houve influências positivas de coletivos organizados e progressistas; compreende que se tratava de uma formação de caráter do cotidiano, pois tratavam do tema de modo coerente, sendo que, quando algum fato acontecia, os problemas eram abordados a partir do diálogo, do aprendizado de cada sujeito.

Pensam de forma humana né? Questões de pautas específicas de gênero e de opção sexual e tudo mais eram muito respeitadas e quando acontecia fatos isolados [...] o trato era bem adequados, saca? Era como se fosse uma informação né, assim, era uma formação de caráter mesmo do cotidiano; a pessoa podia errar, como teve casos bem graves, assim bem graves, mas foram tratados dentro do movimento e que as pessoas que foram afetadas se sentiram, assim amparadas né? (Entrevista: 18/12/2018)

Para Carlos, foi possível identificar diversos espaços formativos na ocupação, sendo que era uma forma de educação diferente, de forma voluntária e com métodos novos. Ele explica que, com a vivência das ocupações ele podia aprender, por exemplo, “filosofia, matemática sentado no chão, trocando ideia, perguntando de forma livre como uma conversa com o professor e também escutando mais assim os alunos, alunos tendo mais voz dentro da sala de aula”. Na avaliação de Carlos, com essas metodologias de aprendizagem ele poderia aprender mais do que já havia aprendido em métodos convencionais.

Segundo Carlos, “o povo dá conta de educar na prática; o próprio estudante educa. O professor, com uma liberdade maior, ele amplia o raio, né, de atuação, de pontos que ele aborda durante o período, ele poderia ampliar os pontos que aborda durante o período letivo e tal”. Os maiores ganhos que Carlos considera que houve no período das ocupações foram a formação política de jovens em Goiânia; ele declara que desconhece um movimento de jovens que tenham formado esse grande número de pessoas. Na concepção do entrevistado, depois das ocupações, ele mudou seu conceito de educação e passou a considerar uma educação popular.

O movimento social ele tem capacidade de gerar educação, de fazer também - saca? - de gerir a educação e a formação e isso eu tive experiências que me mostraram isso também. Eu fui na escola nacional Florestan Fernandes que é do MST (Movimento Sem Terra) e tal e lá eu vi um movimento social criando um curso de especialização de formação política e econômica, [...] esse projeto de organização social, um movimento social deveria, eu acho, que deveria pensar nele e propor – sabe? - levantar uma pauta de construção de educação. (Entrevista: 18/12/2018)

Grosso (2017) considera que as ocupações estudantis conseguiram formar estudantes além dos planos abstratos de política ensinados na escola, mas, pelo contrário, através das práticas políticas diárias, foi possível a esses estudantes obter uma vivência completa sobre o movimento social, sobre organização e participação na sociedade.

Esses sujeitos, hoje adolescentes ou jovens, continuarão tendo grande importância como fomentadores e militantes dos próximos movimentos pelas garantias democráticas e pela reconquista de direitos sociais por ora ameaçados. São adolescentes e jovens formados menos teórica ou abstratamente a respeito das bases do regime político, menos na simulação de procedimentos democráticos e decisórios, e mais na vivência concreta de um movimento social, participando de

assembleias, comissões, manifestações e até mesmo sofrendo a repressão ou a sua ameaça. (GROPPO, et. al. 2017, p. 162)

Podemos considerar que as ocupações estudantis nasceram para atender a uma demanda de luta contra a terceirização da gestão da escola pública em Goiás, mas conseguiram, a partir de suas próprias experiências na convivência e interpretação da realidade social, desenvolver uma formação educacional alternativa. Isto é, a partir das diversas reformas neoliberais que retiram da educação pública os fundamentos sociais, os estudantes conseguem dar um caminho para as possibilidades de educação para a juventude e para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do Capítulo 1, elaboramos uma concepção sobre o Estado moderno, com objetivo de compreender as transformações da sociedade e, a partir das visões teóricas clássicas, compreendermos o Estado enquanto categoria sociológica definida a partir das concepções de Bourdieu (2014). Para nós, o Estado moderno tornou possíveis os fundamentos do neoliberalismo na sociedade, tendo em vista que as políticas neoliberais, principalmente as reformas gerenciais no Brasil, não distoam das funções específicas nas quais Bourdieu analisa as caracterizações do Estado.

As ocupações de escolas de Ensino Médio aconteceram devido a diversos fatores relacionados a uma luta contra as reformas neoliberais que estavam sendo implantadas. Na escola da Universidade Federal de Goiás, o CEPAE, a ocupação aconteceu motivada pelas críticas ao projeto PEC 55, que posteriormente gerou a Emenda Constitucional 95. Mas como maior pauta, os estudantes protestavam contra a Reforma do Ensino Médio aplicada pelo Governo Federal.

Nas escolas estaduais, os motivadores para as ocupações foram diversos, mas a principal demanda era o projeto de terceirização de gestão de 200 unidades escolares para Organizações Sociais. Consideramos que a efetiva terceirização de escolas estaduais não aconteceu em Goiás por dois motivos: o primeiro relacionado com a movimentação política e resistência dos estudantes secundaristas que se organizaram e realizaram a defesa da escola contra a gestão por OS. O segundo motivo surge da pressão política que tiveram diversos agentes sociais, entre eles partidos políticos do campo progressista, movimentos sindicais e os movimentos estudantis, articulados principalmente por meio das ocupações das escolas, que, ao longo do tempo pressionaram o Ministério Público Estadual a questionar a legalidade da terceirização de gestão escolar.

Sobre a constituição das OS, mantém-se uma dúvida sobre sua real origem estrutural: como há uma exigência de que a empresa não possa ter fins lucrativos, que tipo de interesse motiva a sua criação? Nesse sentido, qual empresa privada não visaria lucro? A educação é atividade fundamental para o desenvolvimento das riquezas, da produção social e do desenvolvimento do trabalho humano, mas qual seriam as reais motivações para terceirizar a educação?

Outro problema da terceirização do ensino público estaria relacionado à valorização do trabalho docente no Brasil. Entre os países pesquisados, o Brasil está classificado entre os

piores salários do mundo em relação a essa categoria. Isto é, os professores recebem 51% menos que pessoas com o mesmo nível de formação de nível superior. Esses valores comparados sobre a evolução salarial entre os professores e as demais categorias foram apresentados no Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização do Brasil produzido por um comitê técnico do Conselho de Desenvolvimento de Econômico e Social (CDES) da Presidência da República. (BRASIL, CDES, 2014)

A educação se tornou um instrumento para experimentar essas ideias na sociedade; a escola começa a se pautar por essas regras de serviço e consumo, reproduzindo as relações de consumo capitalista. Para o Estado, a terceirização repassa a responsabilidade da educação para outras instituições, como as OS, com o objetivo de substituir a responsabilidade de órgãos públicos com empresas privadas de interesse público.

No Capítulo 2, tratamos sobre a sociologia da juventude, em uma perspectiva sócio-histórica, revisitando as concepções sobre a sociologia da juventude, sobre as questões do histórico da juventude no Brasil enquanto categoria social e das políticas públicas para a juventude brasileira. Apresentamos os resultados dos dados sobre a pesquisa quantitativa realizada com os jovens participantes das ocupações de escola. Nesse sentido, consideramos que os jovens sofrem com a falta de condições sociais para exercer uma atividade política livre,

A ausência de políticas públicas específicas para a juventude condena os jovens a ter uma participação política marginalizada, na qual há uma violência simbólica promovida pelo Estado com o interesse de desqualificar o poder de voz e participação de jovens na realidade brasileira. Assim, relacionamos o jovem participante no contexto da realidade socioeconômica brasileira, sua inserção enquanto categoria social independente da infância, mas portadora de direitos fundamentais para a sociedade.

Na construção do Capítulo 3, nosso objetivo foi o de desenvolver um contexto de participação política de jovens estudantes pobres. A categoria social Juventude é observada pela ação radical dos jovens a partir dos autores Ianni (1963) e Foracchi (1972), abordados de modo a representar o sentido da ação política de jovens.

De modo geral, consideramos que a participação política de jovens no Brasil ainda se desenvolve em contexto com o processo de escolarização. Isto é, continuam a ser estudantes os que participam de movimentos sociais. Mas, em nossa avaliação, há contradições com o que foi abordado por Foracchi (1972), tendo em vista as questões socioeconômicas, pois os

jovens participantes de ocupação não eram de setores privilegiados, mas estudantes pobres de Goiânia.

Em relação a Ianni (1963), consideramos que sua abordagem sobre a condição do jovem radical de modo transitório pode ser uma interpretação muito coerente para o objeto de nossa pesquisa, tendo em vista que a implementação de políticas neoliberais de austeridade nos fazem compreender uma ação política no sentido de manter as condições de gratuidade e democracia dentro das escolas estaduais. Além disso, compreendemos que os estudantes buscam um sentido no mundo, um sentido corporal de existência que rompe com sua invisibilidade, e as ocupações propiciaram essa condição de existência midiática, territorial e simbólica das ocupações.

Assim, percorremos o sentido de manifestações de jovens pobres moradores de zonas periféricas. Buscamos a compreensão sobre os motivos que propiciaram a organização e participação ativa em um processo que durou em alguns casos, meses, inclusive em período de férias escolares. Essa representação social normalmente não incorpora os significados que os estudantes têm de si; por esse motivo, reservamos para o Capítulo 4, a nomeação dos sujeitos e seus contextos sociais de participação política.

O foco de nossa análise se refere às condições dos jovens de camadas populares e sua condição enquanto sujeito de participação política. Para tanto, fizemos uma pequena abordagem histórica sobre jovens pobres, Como se estabeleceu a partir do Estado um sistema repressivo de controle e exclusão sistemática dos jovens da participação na sociedade, seja com métodos de sua criminalização, ou na negação de sua capacidade de ação junto a sociedade?

Tratamos também da concepção de movimentos sociais contemporâneos e a participação da juventude, fundamentada em Gohn (2013), com o intuito de assimilar os novos movimentos sociais e, posteriormente, conceber os movimentos sociais juvenis como princípio de nossa análise. Para fundamentar as considerações sobre as práticas e os movimentos sociais juvenis, utilizamos as concepções de Butler (2018), especificamente sobre como esses movimentos sociais se compõem com as práticas do que a pensadora classificou como corpos em assembleia.

Por último, desenvolvemos uma análise histórica sobre as ocupações que aconteceram em diversos Estado do Brasil. Tornou-se fundamental compreender os campos de lutas que aconteceram em diversas partes do país. O mapeamento das ocupações em diversas regiões do

país nos ajudou a desenvolver melhor uma análise de semelhanças e diferenças que poderíamos ter em diferentes tipos de ocupações de jovens no Brasil nos últimos anos.

No capítulo 4, desenvolvemos os resultados da pesquisa qualitativa, o resultado das entrevistas realizadas com os jovens. Este capítulo teve como objetivo, apresentar os Sujeitos da Pesquisa, jovens secundaristas que participaram das ocupações de escolas estaduais na Região metropolitana de Goiânia entre os anos de 2015 e 2016. Além disso, demonstramos a partir de pesquisa qualitativa e quantitativa como se deu a participação juvenil e como essa participação pode ser significada e simbolizada pelos jovens pesquisados.

A previsão de pesquisa era de se aplicar o questionário a dezoito pessoas, mas devido a dificuldades de contato fomos capazes de aplica-lo a apenas para quatorze pessoas. Dentre essas, 6 foram entrevistadas. Dentre os seis entrevistados, podemos considerar que 5 se tornaram estudantes universitários, e uma participante ainda estava concluindo o Ensino Médio. Do total de entrevistados, 79% estavam no terceiro ano do Ensino Médio.

A partir das entrevistas realizadas com jovens secundaristas participantes nas ocupações de escolas em Goiás, foi possível perceber que os estudantes criaram espaços de decisão e de negociação. Podemos dividir as experiências aqui narradas pelos jovens em três momentos diferentes. O primeiro momento foi percebido a partir das concepções prévias que os jovens declararam sobre a escola, sobre o sistema educacional e sobre críticas que os estudantes evidenciaram pelas vivências no regime escolar.

Podemos considerar que, antes da ocupação, os estudantes tinham uma percepção de invisibilidade diante do processo escolar. Isto é, não se consideravam como Sujeitos do processo de ensino aprendizagem; consideravam que suas identidades não eram respeitadas. Como justificativa, consideram que a escola (gestão) os tratava com indiferença devido à ausência dos jovens nos processos decisórios da escola, expondo uma dinâmica autoritária por parte dessa instituição.

As críticas que foram feitas pelos jovens secundaristas demonstram que a escola além dos problemas estruturais já conhecidos, não desenvolve bem os espaços de socialização e integração, principalmente porque na sua gênese, desenvolve formas arbitrárias, sem possibilidade de flexibilidade das decisões e uma relação com maior afeto. Esses argumentos nos levam a crer que os jovens são educados não para a condição de agentes críticos e participativos, mas apenas para a obediência e submissão.

No segundo momento, compreendemos quando começam as mobilizações para a ocupação. Assim, puderam ser observadas algumas características de dinamismo dos jovens

para promover a organização da ocupação, como: capacidade de negociação sobre as demandas que eram necessárias; enorme esforço para obter apoio político; capacidade de influenciar; domínio do repertório político e midiático; construção de um sistema de segurança das ocupações.

Além dessas características, consideramos que os jovens começaram a reconhecer a si mesmos como agentes políticos; com as assembleias instituíram um sistema de tomada de decisões, mas não se limitaram a decisões pragmáticas. Construíram um sistema de organização em que a formação de vínculos sociais era continuamente reforçada. Nesse sentido, houve um vínculo entre as relações políticas e emocionais, o que pode ser notado quando tratam dos medos e esperanças que tinham no processo político que integravam.

No terceiro momento, que consideramos como pós-ocupação, dissertamos sobre como as questões da ocupação foram assentadas em suas memórias, sobre quais perspectivas compreendem hoje o processo que integraram e quais os sentidos tiveram a partir da participação política e da legitimação do processo do qual participaram. Além disso, consideramos o processo de formação, que procuramos evidenciar com as falas dos jovens, no sentido de uma educação ressignificada, dentro de espaços educacionais não tradicionalmente constituídos.

Em geral, podemos observar que, antes, os jovens não compreendiam a si mesmos como pertencentes aos sistemas políticos. Isto é, os jovens não reconheciam em si a capacidade de ação e de serem atores políticos no cenário estadual e nacional. As ocupações, segundo alguns entrevistados, teria conseguido, a partir de uma ressignificação da política, desenvolver nos jovens interesse pela política, não uma política de modo tradicional, mas uma política de participação efetiva na tomada de decisão direta.

Assim, os jovens tiveram como compreender os sentidos e domínios do poder político a partir do fazer política nas ocupações. As ocupações romperam, em parte, com as trajetórias sociais já determinadas aos jovens pobres de escola pública, principalmente quando ensinam de modo vivencial novas formas de aprender pela realidade social, novas ferramentas de organização; enfim, uma formação não tradicional para a vida pós-ocupação.

Segundo os jovens pesquisados, a participação nas ocupações possibilitou uma ressignificação da escola e dos espaços escolares; as escolas, no período da ocupação, diferenciavam-se das práticas e dos discursos autoritários presenciados pelos estudantes. As dinâmicas nas ocupações demonstraram que, a partir do debate aberto e sobre todos os temas, é possível ampliar o conhecimento. Além disso, torna-se necessário que se desenvolva o

espaço de fala garantido ao estudante, pois somente com sua participação pode haver superação da insegurança e aumento da confiança em si.

O fortalecimento dos vínculos sociais e emocionais é relatado como uma das qualidades daqueles que participaram das ocupações, sendo que o sentimento de pertencimento a um grupo político com afinidades e uma agenda em comum possibilitou maior integração e socialização. Mas, para os participantes, o respeito à diferença e à diversidade também foi uma qualidade declarada; havia uma integração, mas não uma homogeneização das pessoas ou dos debates, tendo sido respeitadas as identidades pessoais.

Embora haja diversos pontos convergentes e positivos sobre as ocupações, temos que abordar também as contradições no discurso político dos participantes, principalmente quando se trata do conceito de autogestão (horizontalidade). Como vimos anteriormente nas entrevistas, as estruturas de organização da ocupação podem ter utilizado o modelo de autogestão para poderem ampliar os espaços de participação direta na ocupação.

Dentro da abordagem e análise sociológica de Bourdieu (2015), compreendemos que todo ‘campo’ está em disputa e que para compreender os agentes nos espaços sociais é necessário compreender as relações de poder que imperam em uma lógica social. Nesse sentido, embora muitos jovens declarassem que havia uma horizontalidade e uma ausência de hierarquia, isto não ficou evidente na análise social.

Determinados grupos, entre eles o grupo dos ‘autogestionários’, detinham maior poder. Isto é, eram dominantes no ‘campo’, em relação à disputa do ‘objeto’. Na linha política dos discursos políticos e das ações, os ‘autogestionários’ tinham maior prestígio nas falas e tinham uma forma de organização hierárquica, mesmo que isso não ficasse explícito. Em relação à proibição de bandeiras, camisetas e símbolos de outros partidos e movimentos políticos, fica evidente o controle social do ‘campo’ em disputa.

As ocupações juvenis representam no Estado de Goiás um marco histórico para os movimentos sociais juvenis, pois demonstraram as condições técnicas e sociais para se promover uma resistência organizada às políticas que atacam as condições de vida e os direitos de jovens pobres no Brasil. As ocupações, mais do que conseguir em relação às reformas educacionais neoliberais, reconhecidas na forma de terceirização pelas Organizações Sociais, tiveram o papel relevante de tornar seus participantes em sujeitos políticos.

Os estudantes, em um prazo muito curto, tiveram um amadurecimento significativo, pois tiveram que lidar a partir da realidade social, com contradições e crises na gênese das ocupações. Além disso, esses jovens tiveram, em curto espaço de tempo, que rever as

estruturas sociais adquiridas desde o nascimento, para se refazerem enquanto sujeito político ativo, construindo a si mesmo de modo dialético e altamente propositivo.

A partir do levantamento de dados de pesquisa e dos resultados que conseguimos analisar, podemos considerar que este estudo nos abre a possibilidade de outras pesquisas, e que há outras possibilidades de abordagem e que é possível realizar novas investigações para aprofundamento de temas que não puderam pelo tempo ou pelo foco metodológico de pesquisa ser analisados.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. IN: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. Organização: Maria Virgínia de Freitas. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n5/6, 1997.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 169-185, jun. 2010.

ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ALVES, Laurenice Noleto. **Os novos Ismael-Olavos rescrevendo sua história**. Goiânia: Cajueiro, jan. 2016. Disponível: < <http://cajueirocerrado.blogspot.com/2016/01/os-novos-ismael-olavos-rescrevendo-sua.html>> Acessado em 15 de março de 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILE, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1995.

ARAYA, Adán Salinas. Debates neoliberais em 1938. O Colóquio Lippmann. Hermenêutica intercultural, **Revista de Filosofia** Nº 26, 2016.

A REDAÇÃO. **Colégio José Lobo inicia projeto experimental de protagonismo juvenil**. Maio de 2016. Disponível: <<https://www.aredacao.com.br/noticias/70615/colégio-josé-lobo-inicia-projeto-experimental-de-protagonismo-juvenil>> Acesso: 14 de mar. 2019.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 10 ed. 2000.

ARRUDA, Pedro Fassoni. Liberalismo, direito e dominação da burguesia agrária na Primeira República brasileira (1889-1930). **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 1, mar. 2013.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-33, Nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 02 Aug. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEZERRA, Marcos Otavio. Resenha da obra 'Sobre o Estado'. São Paulo: **Rev. hist.**, n. 173, p. 487-495, jul.-dez., 2015.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, Scarlett Giovana. **A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir**. 2018, Dissertação. (Mestrado em Educação) UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 16 ed., 2015.

_____. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92) trad. Rosa Freire d'Aguiar, São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 6 ed. 2005.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

_____. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2012.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.

_____. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 1923**. Considerou pela validade da prestação de serviços públicos não exclusivos por organizações sociais em parceria com o poder público, Brasília: STF, 2015.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

_____. Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

_____. **Emenda Constitucional Nº 65**, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar **Propostas de Políticas Públicas para a Juventude. Relatório Final**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005a. (Série ação parlamentar, 301).

_____. **Lei n. 11.129**, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jul, 2005b.

_____. **Estratégia de Assistência ao País para 2004-2007**. Tradução para o português de partes do documento oficial em inglês. Brasil: Banco Mundial, 2003. <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso: 1 de fevereiro de 2019.

_____. **Lei Nº 9.637**, de 15 de maio de 1998a. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO de 18/05/1998, p. 8

_____. **Emenda constitucional n.º 19**, de 4 de junho de 1998b. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

_____. **Lei número 9394**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional., 20 de dezembro de 1996.

_____. Câmara Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 171**, de 26 de outubro de 1993. Disponível: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/D27OUT1993.pdf#page=10>>. Acesso: 14 jan. 2019.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em 15 mar 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Os dois métodos e o núcleo duro da teoria econômica. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 163-190, June 2009.

_____. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I.; WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S. (Org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. **Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Cadernos MARE Brasília: MARE, n. 1, 1997.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Org. Ruy Gomes Braga Neto. Trad. Fernando Rogério Jardim. Campinas - SP, Editora da Unicamp, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMASMIE, Mariana Junqueira. **O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil**. 2018, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Rio de Janeiro: PUC, 2018.

- CAMPOS, F. Itami. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: Vieira, 2. ed., 2003.
- CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna)
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo, EDUSP, 3ª ed., 2000.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Disponível: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 22 de fev. de 2019.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1990.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **A escola precisa da disciplina do estudo, não da disciplina da obediência militar**. NOVA ESCOLA, Edição 316, 02 de Outubro de 2018. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/12609/jose-sergio-fonseca-de-carvalho-naose-pode-educar-sem-conviccoes>> Acesso: 01 de jul. 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTRO, M.H.G.; TORRES, H.G. **Dois décadas no ensino médio**. In: NEGRI, B., TORRES, H.G., CASTRO, M.H.G. (Org). Educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios. São Paulo: SEADE/FDE, 2014. p. 170-186.
- CATANI, Afrânio Mendes. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, Mar. 2011.
- CATANI, A. M. et al (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Nota Técnica: Militarizar não resolve problemas da escola pública**. São Paulo, mar. 2019. Disponível: <<https://www.cenpec.org.br/2019/03/noticias/nota-tecnica-cenpec-militarizacao-escola-publica/>> Acesso em 14 de mar. 2019.
- CLEMENTE, Augusto Junior. **Do Estado moderno ao contemporâneo: reflexões teóricas sobre sua trajetória** [livro eletrônico], Curitiba: InterSaberes, 2017.
- CORRIGAN, Philip; SAYER, Derek La formación del Estado inglés como revolución cultural. In: Lagos, Maria y Calla, Pamela (comp.). **Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina**. La Paz: INDH/PNUD. 2007.
- _____; _____. **The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution**. Foreword by G. E. Aylmer. New York: Basil Blackwell. 1985.
- COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. **Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de porto alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva**. ETD-Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 49-72 jan./mar. 2017.
- CUNHA, João Batista Coelho. Paradigma Industrial e Escola de Resultado. **Revista Científica de Educação**. v.2, p.55 - 71, 2017.
- DAYRELL, Juarez, O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação: Set /Out /Nov /Dez 2003a**, nº 24.
- _____. CARRANO, Paulo César R. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Belo Horizonte. 2003b.

- DELVAL, Juan. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- DOMINGUES, J.M. *A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil*. DADOS – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº3, 2002.
- DUARTE. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia**: espaços formativos e mediações escolares. Curitiba, CRV, 2017.
- _____. Juventude, movimentos sociais e participação política no Brasil entre os anos de 2013 a 2015. **Revista educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 884-901, set./dez. 2016.
- _____. Aldimar Jacinto. A escolar e os processos de enfrentamento da realidade urbana por jovens de periferia. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 75-92, jan./jun. 2014.
- DUARTE, Tavares. **Redes sociais virtuais, sociabilidade juvenil**: os sentidos atribuídos por um grupo de jovens do ensino médio da rede pública de educação de Porangatu. 2016, 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC Goiás, 2016.
- DUARTE, Marcilon. **Resistência do Movimento Estudantil ao Contrato de Gestão pelas Organizações Sociais na Educação do Estado de Goiás**. 2018. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: UNB, 2018.
- DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **As Regras do método Sociológico**. SP: Ed. Nacional, 1978.
- FEIXA, C. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Antropología de la Juventud. Barcelona: Ed. Ariel, 1999.
- FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2, maio/Ago. 2010.
- FEIXA, Carles; NILAN, Pam. Uma Juventude Global? Identidades híbridas, mundos plurais. João Pessoa: POLÍTICA & TRABALHO. **Revista de Ciências Sociais**, n. 31, setembro de 2009, p. 13-28.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FLACH, Simone Fátima, SCHLESENER, Anita Helena. **Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas: ETD, v. 19, n.1, p. 165-186, jan./mar. 2017.
- FLORES, G. J. **Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.
- FORACCHI, Marialice. **A Juventude na Sociedade Moderna**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1972. [Editora da USP]
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 25 ed., 2002.
- GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____; BRINGEL, B. **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor - São Paulo: Cortez, 1999.

GOIÁS - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS. **Dados extraídos no site da Câmara Legislativa do Estado de Goiás que versam sobre a criação dos CPMG.** <[Http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm)>. Acessado em: agosto de 2017.

GOIÁS – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. **Justificativa para a contratação de organizações sociais da educação para o gerenciamento de unidades escolares estaduais.** Disponível: <<http://organizacaoessociais.seduca.go.gov.br/pdfs/JUSTIFICATIVA-PARA-CONTRATAÇÃO-DE-ORGANIZA%C3%87%C3%95ES-SOCIAIS.pdf>> Acesso: 15 mai. 2019.

_____. **Aviso de chamamento público N° 001/2016.** Disponível: <<http://www.seduca.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2016/01/EDITAL%20DE%20CHAMAMENTO%20P%C3%9ABLICO%20MACRORREGI%C3%83O%20VI%20-%20AN%C3%81POLIS.pdf>> Acesso: mai. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a formação da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2018.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude e práticas socioeducativas.** Alfenas/MG: 2018.

_____. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____. **Autogestão, universidade e movimento estudantil.** Campinas – SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação contemporânea)

_____, L. A.; TREVISAN, J. R. F.; BORGES, L. F.; BENETTI, A. M. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 141-164, 11 mar. 2017.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás. **XXIX Simpósio de História Nacional.** Brasília: 2017.

HABER, Stephen. **Introduction: the political economy of crony capitalism.** In: Haber (org.). *Crony capitalism and economic growth in Latin America: theory and evidence.* Stanford, Ca. Hoover Institution, 2002.

HALL, G. S. **Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education (Vol. 2).** New York: D. Appleton and Company, 1904.

HALL, S.; JEFFERSON, T. (Org.). **Resistance through rituals.** Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, 1982.

HARVEY, David, *O Problema da globalização.* **Revista Novos Rumos.** ano 12, nº 27, p. 08 – 16, 2012.

_____. **O Neoliberalismo: História e Implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, Instituto Neoliberal, 1987.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**: do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HIRANO, Sedi. Política e economia como formas de dominação: o trabalho intelectual em Marx. **Tempo Social**: Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 1-20, novembro de 2001.

HOBBS. **Leviatã**. Os pensadores. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O Jovem Radical**. In: Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, estudos e Pesquisas: **Informação Demográfica e Socioeconômica, Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais de mulheres no Brasil, n.38, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

_____. Plano Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **distribuição da população, por cor de pele ou raça**. 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101377_informativo.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

_____. **PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506?ano=2016>. Acesso em: 16 jul. 2019.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

KIRCHHEIM, André; SCHMIDT, João Pedro. Quais políticas para quais juventudes? Revista **Direito e Práxis**. v. 5, n. 8, p. 28-48, 2014.

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

LE MONDE DIPLOMATIQUE. *As ocupações se espalham... e as estratégias de repressão também*. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, novembro de 2016.<<https://diplomatie.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem/>> Acessado em 07 de março de 2019.

LENOIR, Yves. Do liberalismo ao neoliberalismo: impactos nas finalidades educativas escolares e nos saberes disciplinares. In. LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.;TUPIN, F.. (Org.). Trad. José Carlos Libâneo. **Les finalités éducatives scolaires** Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

_____. **O utilitarismo invade as ciências da educação**. Trad. Renata Luiza da Costa. Buletin de la CRCIE, n. 6, 2014.

LEÓN, Oscar Dávila. Trajetórias sociais, p. 25 - 36. In: **Jovens. espaços de sociabilidade e processos de formação**. Org. Maria Tereza Canezin Guimarães e Sônia M. Gomes Sousa. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Goiânia: Editora PUC-Goiás: Cânone Editorial, 2010.

- LOCKE, John. Dois tratados sobre o governo. Trad. Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LOUREIRO, Wâlderês Nunes. **O aspecto educativo da prática política: a luta do arrendo em Orizona, Goiás**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- LOURENÇO, B., & Queiroz, L. **Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência**. Revista De Medicina, 89(2), 70-75, 2010.
- MACHIAVELLI, Fernanda. **Participação Social no Brasil: entre conquistas e desafios**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: *experiência e cultura*. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro/2006, p. 113-126.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. Contribuição à crítica da economia política. **Textos sobre educação e ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.
- _____. A guerra civil na França. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. v.2. São Paulo: Alfa Ômega, 1961.
- _____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. **O Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago de 1997, Nº 5 Set/Out/Nov/Dez de 1997 Nº 6, p. 3-14.
- MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MICELI, Sergio. In: BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MOTTA, Luiz Eduardo. Estado e sociedade civil num contexto democrático: arenas de conflitos e de constituição de direitos. **ALCEU** - v.8 - n.16 - p. 185 a 204 - jan./jun. 2008.
- NILAN, Pam. **Culturas juvenis globales**. Revista de Estudios de Juventud, n. 64, p. 39-47, 2004.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Agente. (Verbete). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- OLIVEIRA, Clair de. **O marco do terceiro setor – doutrina e prática**. Jundiaí: Paco editorial, 2016.
- OLIVEIRA, I. T. M.; DAYRELL, J. T. **Uma praia nas Alterosas: formas de ser da contestação social juvenil em Belo Horizonte**. Goiânia: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013.

O POPULAR. Lyceu completa 80 anos de história em Goiânia **Magazine**. Goiás: 2017. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/noticias/magazine/lyceu-completa-80-anos-de-hist%C3%B3ria-em-goi%C3%A2nia-1.1407898>> Acessado em 08 de março de 2019.

PACHECO, José A.; MARQUES, Micaela. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org.). **Professor: formação, saberes, problemas**. Porto (Portugal): Editora Porto, 2014.

PACHECO, Carolina Simões. Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. 2018. 271p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Curitiba. Curitiba, 2018.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000.

_____. *A construção sociológica da juventude alguns contributos*. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 105106, p 139-165, 1990.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Menores, direito e justiça: apontamentos para um novo direito das crianças e adolescentes**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1989.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6, p. 15 a 24.

PEREIRA, Geziel Alves. **Movimento estudantil em Goiás em tempos de ditadura (1964 – 1979)**. Goiânia: PUC Goiás, 2015.

PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.) **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Câne Ed. 2013.

PIMENTA, Melissa Mattos. Entrevista com Paul Willis. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 323-333, Nov. 2005.

PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RATTO, Cleber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisboa; HADLER, Oriana Holsbach. “**Ocupa 1º de maio**”: Ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. ETD, Campinas, SP v.19 n.1 p. 99-118 jan./mar. 2017.

RIBEIRO, Marcos Abraão. Modernização periférica e desigualdade social: disputas no Pensamento Social Brasileiro. **Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo**, Vol. 50, N. 2, p. 108-116, mai/ago, 2014.

RIBEIRO, Joao Carlos Cassiano. **Ocupar e resistir: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista**. 2018, 194p. Dissertação. (Mestrado em Educação) São Paulo: PUC – SP, 2018.

RIZZINI, Irene. **Assistência à infância no Brasil: Uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a economia política e do Contrato social**. Trad. Maria Constança Peres Pissarra. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SADER, Emir. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Boitempo editorial, 2014.

SAES, Décio. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2 ed. 1998.

SEDUCE – Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Seduc entrega escola Padrão Século XXI no Bairro da Vitória, em Goiânia**. Goiânia, nov. 2014. Disponível: <<http://www.projetos.goias.gov.br/portaldoservidor/post/ver/185071/seduc-entrega-escola-padrao-seculo-xxi-no-bairro-da-vitoria-em-goiania>> Acesso: 14 de mar. 2019.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Rio de Janeiro: Vozes, 7. ed., 2015. [Coleção Sociologia]

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Aug. 2002. Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de Ago. de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.

SEVERO, Mirlene Fátima Simões Wexell. **Os movimentos sociais de juventude e os direitos dos jovens no Brasil**. Araraquara: UNESP, 2006.

SILVA, Enid Rocha Andrade da e ANDRADE, Carla Coelho de. In: CASTRO, Jorge Abrahão de e AQUINO Luseni (org). **Juventude e Políticas sociais no Brasil**. IPEA, Brasília, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e 18, janeiro-junho e agosto-dezembro de 2015, p. 61 a 74.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Democracia e educação na Constituição Federal, na LDB e no PNE: a participação da comunidade na escola. **Educ. Anál., Londrina**, v.2, n.1, p.278-297, jul./dez. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, LEDA. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso: 21 de junho de 2019.

SOUZA, Fábio Araujo de; FLORES, Maria Marta Lopes. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: os recursos públicos em questão. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.217-229, jan./maio, 2017.

SOUZA, Marcos da Cunha. **Instituições e organização do Estado**. Curitiba: InterSaberes, 2018. [livro eletrônico]

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. “**A Presença Política da Juventude Brasileira**”, Reinvenções da Utopia – a militância política de jovens dos anos 90. São Paulo: FAPESP, 1999.

SOUZA, Thaisa Elis de. “**Ocupa e resiste**”: discursos da Folha de São Paulo sobre as ocupações das escolas nos anos de 2015 e 2016. 2018. 90p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis (MT). 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 32, p. 238-257, 2006.

_____. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TILLY, Charles. **Coerção, Capital e Estados europeus**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. (Clássicos; 7).

TSE – Tribunal Superior Eleitoral, **Repositório de dados eleitorais**, 2018. <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais>> acesso em 22 de fevereiro de 2019.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília, 2004.

UNITED NATIONS, General Assembly: **International Youth Year: Participation, Development, Peace**, 23 November 1984. Disponível: <<http://www.un.org/documents/ga/res/39/a39r022.htm>> Acesso em: 14 de março de 2019.

VIANA, Nildo. Democracia e Autogestão. *Achegas - Revista de Ciência Política*, num. 37, 2007, p. 58 a 72.

_____. Educação, Sociedade e Autogestão pedagógica. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM*, Nº 16, p. 37 a 46 – ago./set./out./nov. 2008.

VYGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: Vigotski, L. S. **Formação social da mente**, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 69-76 (Cap. 4). 4ª edição 1991.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2016.

_____. **Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 a 17 anos do Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2015.

_____. **Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

WAQUIM, Bruna Barbieri; COELHO, Inocência Mártires; MORAES, Arnaldo Sampaio de Godoy. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, vol. 14, n. 1, p. 88-110, Jan.-Abr., 2018.

WEBER, Max. A Política como vocação. **Ciência e política**. Duas vocações. 16ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. “**Os três tipos puros de dominação legítima**”. In: Metodologia das ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensaio de sociologia**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 5 ed., 1982.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICES**1 – Questionário de pesquisa**

NOME: _____
 INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL: _____
 ANO: _____ TURNO DE ESTUDO: _____ TURMA: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Sexo:
 masculino feminino
- 1.2. Idade:
 17/18 anos 19/20 anos 21/22 anos 23/24 anos
- 1.3. Como você se considera:
 negro pardo branco índio
- 1.4. Territoriedade
- 1.5. Onde você nasceu? _____
- 1.6. Em que Estado? _____
- 1.7. Em que município/distrito/comunidade/bairro você mora? _____
- 1.8. Há quanto tempo mora nesse lugar?
 menos de um ano de três a cinco anos
 de um a dois anos mais de cinco anos
- 1.9. Em que Município/distrito/comunidade/bairro você já morou? _____
- 1.10. Cite dois aspectos em ordem de importância que você mais gosta no lugar em que mora?
 Primeiro _____
 Segundo _____
- 1.11. Cite dois aspectos em ordem de importância que você menos gosta no lugar em que mora?
 Primeiro _____
 Segundo _____
- 1.12. Você costuma frequentar outros lugares (Cidades? Distritos? Comunidades? Bairros?)
 sim Não
- Quais? _____
- 1.13. Com que frequência?
 todos os dias
 uma vez por semana
 de vez em quando
- 2. A FAMÍLIA**
- 2.1. Estado civil:
 solteiro divorciado
 casado separado

mora junto viúvo

2.2. Tem filhos?

sim não

2.2.1. **SÓ PARA OS QUE TÊM FILHOS RESPONDER**

Quantos filhos você tem?

um filho três filhos
 dois filhos mais de três filhos

PARA TODOS RESPONDEREM

2.3. Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

sozinho com outra família (parentes ou amigos de seus pais)
 com amigos no local de trabalho
 pai mãe
 irmãos solteiros irmãos casados
 avô/avó sobrinhos
 tios primos
 com o companheiro/a e filhos

2.4. Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

duas pessoas cinco pessoas
 três pessoas mais de cinco pessoas
 quatro pessoas

3. ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS DO JOVEM E DA FAMÍLIA

3.1. Como você se sustenta? (enumere em ordem de prioridade)

vivo com a minha própria renda
 sou sustentado pela família
 sou sustentado por parentes
 ajuda do governo? Qual? _____

3.2. Você trabalha, ou já trabalhou?

sim não

SÓ PARA OS QUE TRABALHAM RESPONDER

3.2.1. Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

antes dos 10 dos 10 aos 14 anos dos 14 aos 18 anos acima dos 18 anos

3.2.2. Que tipo de trabalho você faz hoje? _____

3.2.3. Onde (supermercado, loja de roupas, feira, na roça, etc.)? _____

3.2.4. Quantas horas você trabalha por dia?

quatro horas seis horas oito horas nove horas ou mais

3.2.5. Seu trabalho é:

fixo temporário

3.2.6. Tem carteira assinada?

sim não

3.2.7. Aproximadamente, quanto você ganha por mês?

nada dois salários mínimo e meio
 de 200 a um salário mínimo três salários mínimo
 um salário mínimo e meio três salários mínimo e meio
 dois salários mínimo mais de quatro salários mínimo

PARA OS QUE NÃO TRABALHAM RESPONDER

3.3. Há quanto tempo está sem trabalho?

até 6 meses de um a dois anos
 de 6 meses a um ano mais de dois anos

PARA TODOS RESPONDEREM

3.4. Quantas pessoas trabalham na sua casa?

uma pessoa quatro pessoas
 duas pessoas mais de quatro pessoas
 três pessoas

3.5. Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

uma pessoa quatro pessoas
 duas pessoas mais de quatro pessoas
 três pessoas

3.6. Você ajuda no sustento da família?

sim não

3.7. Se sim, como você ajuda?

dou toda minha renda para a família
 ajudo com até metade da minha renda
 ajudo com mais da metade da minha renda
 ajudo de vez em quando

3.8. Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (por exemplo: bolsa-escola, vale-gás, bolsa-universitária, renda-cidadã, aluguel, etc.)

3.9. Qual é a renda da sua família?

de 200 a um salário mínimo três salários mínimo
 um salário mínimo e meio três salários mínimo e meio
 dois salários mínimo mais de quatro salários mínimo
 dois salários mínimo e meio

3.10. Qual o nível de instrução do seu pai?

4.3.3. Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar? _____

PARA TODOS RESPONDEREM

4.4. Por que você escolheu estudar nessa escola? (Enumere por ordem de importância)

- o ensino é bom está perto da minha casa
 está perto do meu trabalho pela influência dos amigos
 pela influência da família falta de opção
 outros _____

4.5. Explique o primeiro motivo da sua lista de estudar nessa escola:

4.6. O que você mais gosta na sua escola?

4.7. _____ que você menos gosta na sua escola?

4.8. Você acredita ou não que a escola possa contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida?

sim não

Por quê?

4.9. Você estava satisfeito(a) com a sua escola?

sim não

Por quê?

PARA TODOS RESPONDEREM

5. ASPECTOS DA RELIGIÃO

5.1. Você tem religião?

sim não

Em caso positivo, qual a sua religião? _____

5.2. Você é praticante?

sim não

5.3. Qual é a igreja/templo/centro/terreiro que você mais frequenta?

Nome da Instituição: _____

Bairro: _____

6. SER JOVEM

6.1. Enumere de um a cinco em ordem de importância qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais.

- jornal escrito
 jornal falado (TV)
 jornal falado (rádio)
 revistas (Veja, Isto é, etc.)
 conversando com pessoas
 pelos professores, na sala de aula
 Jornais on line
 por meio das redes sociais
 não tem se mantido informado

6.2. Enumere de um a cinco em ordem de importância se você participar de algum agrupamento.

- sindicato.
 esportivo
 grupo religioso
 grupo ambiental
 associação de bairro
 grupo musical
 grupo esportivo
 partido político
 comunidades virtuais
 associação de bairro
 grupo musical
 NDA Qual? _____ E onde? _____
 não participo de nenhum grupo

6.3. Enumere de um a cinco em ordem de importância o que você prefere fazer em seus momentos de descanso

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Assistir Televisão | <input type="checkbox"/> Ir para o bar |
| <input type="checkbox"/> Ler um livro | <input type="checkbox"/> Conversar com os familiares |
| <input type="checkbox"/> Pescar | <input type="checkbox"/> Praticar esportes |
| <input type="checkbox"/> Acessar a Internet (sítios diversos) | <input type="checkbox"/> Tomar banho no rio ou no córrego |
| <input type="checkbox"/> Acessar as redes sociais | <input type="checkbox"/> Jogar videogame |
| <input type="checkbox"/> Passear com os amigos | <input type="checkbox"/> Outros _____ |
| <input type="checkbox"/> Dormir | _____ |

6.4. Você se lembra qual foi o último livro de literatura que você leu?

sim não

6.5. Se sim, você se lembra há quanto tempo ?

- menos de um mês
 um mês
 de dois à quatro meses
 de cinco à sete meses
 de oito meses à um ano
 mais de um ano
 mais de dois anos

6.6. Quais os meios de comunicação que você tem em casa? (Assinale uma ou mais).

- TV aberta
 TV a cabo ou satélite
 Antena parabólica
 Rádio
 Computador?(Internet)
 Celular
 Assinatura de Jornal: Qual? _____
 Assinatura de Revista: Qual: _____
 Outros _____

6.7. Se você se lembra há quanto tempo ?

- menos de um mês
 um mês
 de dois à quatro meses
 de cinco à sete meses
 de oito meses à um ano
 mais de um ano
 mais de dois ano

6.8. Qual o programa de televisão que você mais gosta de assistir? Por quê?

6.9. Qual o programa televisivo que você mais assiste? Por quê? Informe o canal e o horário do programa

6.10. Enumere em ordem de importância cinco estilos de música que você mais gosta de ouvir

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> música popular Brasileira | <input type="checkbox"/> clássica |
| <input type="checkbox"/> aché | <input type="checkbox"/> sertaneja |
| <input type="checkbox"/> pagode | <input type="checkbox"/> sertanejo universitário |
| <input type="checkbox"/> funk | <input type="checkbox"/> caipira raiz |
| <input type="checkbox"/> rap | <input type="checkbox"/> romântica nacional |
| <input type="checkbox"/> rock and roll | <input type="checkbox"/> romântica internacional |
| <input type="checkbox"/> instrumental | <input type="checkbox"/> gospel |

outros. Quais? _____

6.11. Você já foi ao cinema ?

sim não

6.12. Se você foi, há quanto tempo?

- menos de um mês
 um mês
 de dois à quatro meses
 de cinco à sete meses
 de oito meses à um ano

mais de um ano
 mais de dois anos
 Onde fica o cinema que você foi?

 nunca fui ao cinema

6.13. Você já foi ao teatro?

sim não

6.14. Se você foi, há quanto tempo?

- menos de um mês
 um mês
 de dois à quatro meses
 de cinco à sete meses
 de oito meses à um ano

mais de um ano
 mais de dois anos
 Onde fica o teatro que você foi?

6.15. Você já foi ao shopping ?

sim não

6.16. Se você foi, há quanto tempo?

- menos de um mês
 um mês
 de dois à quatro meses
 de cinco à sete meses
 de oito meses à um ano
 mais de um ano

mais de dois anos
 Onde fica o shopping que você foi?

 nunca fui ao shopping

7. INFORMAÇÃO E SOCIABILIDADE

7.1. Você tem acesso à Internet?

sim não

7.2. Em que local?

- em casa na *Lan House*
 na escola em casa de parentes e amigos
 em cursos de formação internet pública
 no trabalho internet móvel (celular)

7.3. Você utiliza o computador ou internet:

- Utiliza computador e Internet
 Utiliza computador, mas não acessa internet
 Não utiliza computador nem internet
 Usa a internet, mas não usa computador (só pelo celular)

7.4. Você possui aparelho de celular?

sim não

7.5. Se possui aparelho de celular :

ele é de última geração

de geração anterior, mas acessa bem as redes sociais, músicas e jogos.

7.6. Quais usos costuma fazer do celular

Fazer e ou receber ligações

Comunicar-se via mensagens de texto

Ouvir música

Fotografar ou filmar

Busca de informações pela internet

Conectar-se às redes sociais

Jogar

outros usos

Quais? _____

7.7. Você participa de alguma comunidade virtual?

sim não

Qual? _____

10.8 Qual a rede social mais acessada por você em ordem de importância

WhatsApp

Last.fm

Windows Live Spaces

LinkedIn

Twitter

Live Journal

YouTube

My Space

Facebook

Par Perfeito

Filmow

Tumblr

Flickr

Family

Google+

Ask.fm

Go Pets

Outros:

Hallbook

7.8. Com que frequência acessa as redes sociais?

todos os dias

uma vez por semana

uma vez por mês

vez em quando

7.9. Quantas horas diárias passa nas redes sociais?

menos de uma hora

de uma a duas horas

de três a quatro horas

de cinco a seis horas

de sete a oito horas

de nove a dez horas

passa 24 horas conectado nas redes sociais (inclusive, quando você está dormindo o equipamento tecnológico fica ligado para que você responda as mensagens recebidas)

7.10. Por qual meio faz mais uso das redes sociais?

computador celular tablete

7.11. Enumere por ordem de prioridade os assuntos que discute mais nas redes sociais

<input type="checkbox"/> Drogas	<input type="checkbox"/> questões relacionadas à sua cidade e/ou ao seu bairro;
<input type="checkbox"/> Sexualidade	<input type="checkbox"/> questões à sua escola
<input type="checkbox"/> Violência	<input type="checkbox"/> questões relacionadas ao seu grupo de amigos reais [?];
<input type="checkbox"/> Educação e futuro profissional	<input type="checkbox"/> fófocas do dia-a-dia
<input type="checkbox"/> Relacionamentos amorosos	<input type="checkbox"/> Só posta mensagens e fotos
<input type="checkbox"/> Racismo	<input type="checkbox"/> Outros?
<input type="checkbox"/> Artes (música, teatro, literatura etc.)	Quais? _____
<input type="checkbox"/> Desigualdade social e pobreza	_____
<input type="checkbox"/> Religião	
<input type="checkbox"/> Cidadania e direitos humanos	
<input type="checkbox"/> Política	

7.12. Com que finalidade usa a internet

Buscar informação /Notícias
 Pesquisas /mecanismos de busca
 Sites de relacionamento
 Mandar ou receber e-mail
 Bate-papo / conversar
 Trabalhar
 Ajudar nas tarefas Escolares
 Jogar
 Procurar emprego
 Comprar
 Acessar sites com conteúdo sexual
 outras finalidades

Quais? _____

7.13. A Escola na qual você estuda há projeto(s) direcionado(s) para discussões em torno dos conteúdos das redes sociais?

sim não

Comente sua resposta

7.14. que você aprende na escola ajuda você a compreender os conteúdos das redes sociais?

sim não

Comente sua resposta

7.15. Vai à casas de jogos como *lan house* e/ou de *video games*

Sim Não Às vezes Raramente

7.16. Você acredita que as redes sociais influenciam nas opiniões das pessoas?

Sim Não Em partes

7.17. Para qual finalidade você utiliza as redes sociais?

(Mais de uma alternativa)

Lazer e entretenimento

Comunicação

Trabalho

Outros

Não utilizo

7.18. Você acredita que relacionamentos concretos podem ser formados através das redes sociais?

Sim, já construí uma ou mais amizades através de redes sociais

Sim, já namorei através de redes sociais

Sim, mas nunca ocorreu comigo

Não, minha experiência não foi boa

Não acredito

7.19. Você acredita que as redes sociais são uma boa via de divulgação, como propagandas e marketing em geral?

Sim Não

7.20. Qual você acredita ser o maior risco da utilização de redes sociais?

Divulgação de dados pessoais

Distorção de fotos

Invasão de privacidade

Pedofilia

- Sequestro
- N.D.A

7.21. Você acredita que as redes sociais são uma boa via de divulgação, como propagandas e marketing em geral?

- Sim
- Não

7.22. Qual você acredita ser o maior risco da utilização de redes sociais?

- Divulgação de dados pessoais
- Distorção de fotos
- Invasão de privacidade
- Pedofilia
- Sequestro
- N.D.A.

7.23. Na sua opinião, qual a maior vantagem de ter um perfil em uma rede social?

- Troca de informações fácil e rápida
- Acompanhamento de atualizações
- Novas amizades
- Relações empresariais
- N.D.A.

7.24. Muitas pessoas já realizaram encontros com amigos virtuais. Se isso já aconteceu com você, assinale a alternativa que indica o ocorrido após o encontro.

- Tivemos um relacionamento
- Somos amigos até hoje
- A pessoa não apareceu
- Paramos de nos comunicar
- Nunca realizei um encontro dessa forma
- N.D.A.

7.25. Você conseguiria viver sem suas Redes Sociais?

- Não
- Sim

7.26. Porque você utiliza redes sociais?

- Fazer Amigos
- Encontrar um parceiro
- Passar o Tempo
- Marketing
- Conhecer Novos Costumes
- Outro: _____

7.27. Você se considera dependente das redes sociais?

- Sim
- Não

7.28. Você toma precauções (cuida-se com super-exposição, seleciona as pessoas que tem acesso ao seu(s) perfis) quando está conectado?

Sim Não

7.29. Quantos contatos em média você tem nas redes sociais:

- Menos de 30
 entre 30 e 100
 entre 100 e 300
 entre 300 e 500
 mais de 500

7.30. Você acredita que as redes sociais têm influencia direta no seu desempenho na escola:

sim não

7.31. Em que área você acredita que as redes sociais terão maior impacto?

- Comercial
 Relacionamento afetivo
 Acadêmica (educação formal)
 Política
 Religião
 Nenhuma

7.32. Dentre os problemas que o uso excessivo das redes sociais podem causar, qual seria o principal deles:

- depressão
 Dependência (vício em rede social)
 Dificuldade em se expressar pessoalmente
 Consumismo
 A deterioração da língua portuguesa

8. LEITURA ON LINE

8.1. Você já baixou algum livro pela internet:

sim não

8.2. Você já leu algum livro pela internet:

sim não

8.3. Você conhece o google book:

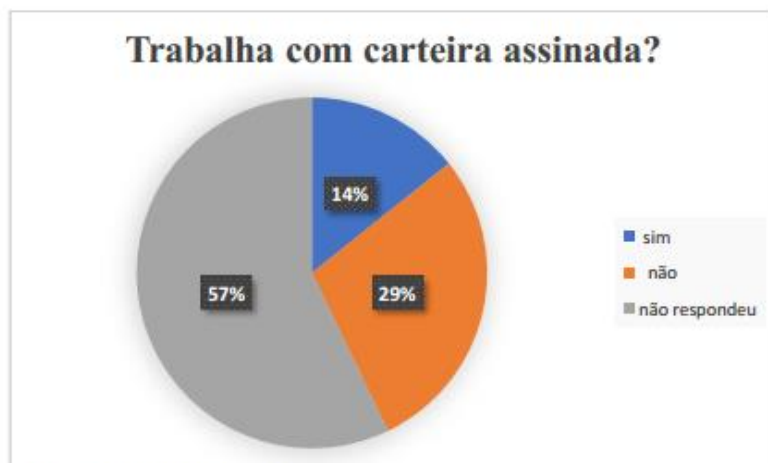
sim não

9. OBSERVAÇÕES

Existe considerações que você gostaria de destacar no questionário:

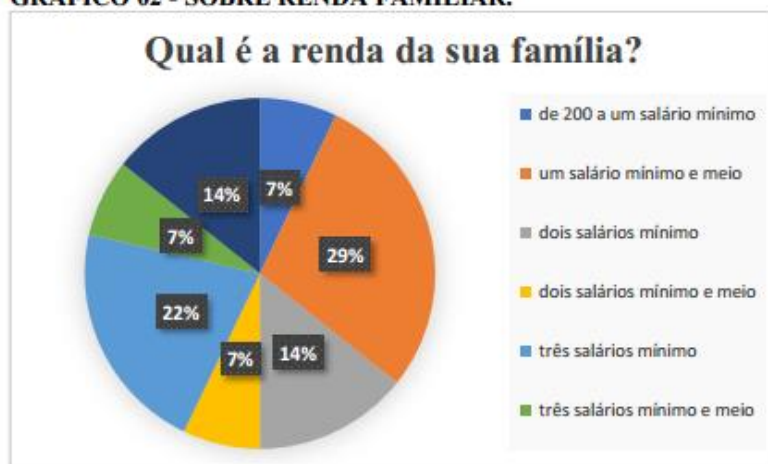
5.1. ANEXO 2 – FICHA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

<p>Parte I</p> <p>Identificação do sujeito (o entrevistado)</p> <p>Nome: _____ (pode ser fictício)</p> <p>Idade: _____ Sexo: _____ Formação: _____</p> <p>Qual escola estudou: _____ Série/ano/ciclo: _____</p> <p>Parte II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a importância da escola na sua vida? 2. Como era a sua relação no espaço escolar com (gestores, professores, alunos, algum tipo de discriminação antes da ocupação? 3. Como você soube sobre o movimento de ocupação na sua escola? 4. Como era a organização da ocupação? 5. Para você, como foi a sua participação dentro da ocupação? 6. Como era a relação entre você e seus colegas na ocupação? 7. O que você considera que foi importante na existência da ocupação? 8. Houve algum apoio da comunidade no processo de ocupação?... Como foi? 9. Você considera que a ocupação melhorou alguma coisa na sua escola (ou no sistema educacional) ou não? 10. A participação no movimento alterou alguma coisa na sua percepção sobre a escola? 11. (Depois da sua participação na ocupação) houve alguma mudança em sua percepção sobre a política, movimentos e organizações da sociedade civil? 12. Você sofreu alguma consequência por ter participado do movimento de ocupação? Quais? 13. A partir de sua experiência, você participaria de um novo movimento de reivindicação de direitos? Por quê? <p>5.2. GRÁFICOS</p> <p>GRÁFICO 01 - SOBRE VÍNCULO TRABALHISTA</p>



Fonte: Questionário de pesquisa.

GRÁFICO 02 - SOBRE RENDA FAMILIAR.



Fonte: Questionário de pesquisa.