



#OCUPATUDORS – SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA ENTRE JOVENS ESTUDANTES NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS NO RIO GRANDE DO SUL¹

#OCCUPYALLRS - POLITICAL SOCIALIZATION AMONG YOUNG STUDENTS IN SCHOOL OCCUPATIONS IN RIO GRANDE DO SUL

#OCUPETODORS - POLÍTICA DE SOCIALIZACIÓN ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LAS OCUPACIONES DE LAS ESCUELAS DE RIO GRANDE DO SUL

Ricardo Gonçalves Severo¹

Mario Augusto Correia San Segundo²

RESUMO

O artigo analisa as ocupações realizadas nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2016, e tem por objetivo identificar quais são as variáveis significativas para a construção do processo de socialização política dos estudantes envolvidos. A pesquisa foi realizada nos municípios de Pelotas e Rio Grande, mediante realização de nove grupos de discussão com estudantes que fizeram parte das ocupações, além da aplicação de cinquenta e seis questionários semiestruturados. Verificou-se que o processo de socialização política contém dimensões estratégicas da ação dos estudantes, os quais são observados nos processos de interação com outras categorias da rede de apoio fundamentais para a manutenção das ocupações, assim como a identificação de um antagonista responsável pela situação da educação: nesse caso, o governo executivo estadual. Ainda, a constituição do agir político baseia-se na busca por autonomia e pela apresentação de pauta material e simbólica, sendo possível concluir, dessa forma, que o processo de ocupação é produzido numa lógica pautada pela auto-organização, aspecto demonstrado pela realização das oficinas e limpeza dos ambientes. Ademais, durante as ocupações, e como resultado final, foi perceptível um processo de apropriação da capacidade de agência desses estudantes e a compreensão consciente do ambiente escolar como público, gerando um sentimento de responsabilidade pelo mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupações. Socialização política. Movimento social. Juventude.

ABSTRACT

The article analyzes the occupations carried out in schools in the state of Rio Grande do Sul in the year 2016 and aims to identify in the occupations what are the significant variables for the construction of the process of political socialization of the students involved. The research was carried out in the municipalities of Pelotas

¹ Doutor em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) - Rio Grande, RS. Email: rg.severo@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8413-7159>

² Doutorando em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - São Lucas, Viamão - RS, RS. Email: contramola@gmail.com

Submetido em: 29/11/2016 - **Aceito em:** 25/02/2017



and Rio Grande, through the application of nine discussion groups with students who did the occupations and the application of fifty-six semi-structured questionnaires in order to find biographical elements pertinent to the research. It was verified that the process of political socialization contains strategic dimensions of student action, which are observed in the processes of interaction with other categories of the support network, fundamental for the maintenance of occupations, as well as the identification of an antagonist responsible for the situation Of education, in this case the state executive government. Still, the constitution of political action is based on the search for autonomy, presentation of material and symbolic agenda and that the occupation process is produced in a logic guided by the self-organization, demonstrated by the realization of the workshops and cleaning of the environments. In addition, during the occupations and as a final result, a process of appropriation of the agency capacity of these students and a conscious understanding of the school environment as a public was perceived, generating a sense of responsibility for the same.

KEY WORDS: Occupations. Political socialization. Social movement. Youth.

RESUMEN

El artículo analiza las ocupaciones llevadas a cabo en las escuelas del estado de Rio Grande do Sul, en el año 2016, y tiene como objetivo identificar cuáles son las variables significativas para la construcción del proceso de socialización política de los estudiantes involucrados. La encuesta se llevó a cabo en los municipios de Pelotas y Rio Grande mediante la celebración de nueve grupos de discusión con los estudiantes que formaban parte de las actividades paralelas a la aplicación de cincuenta y seis cuestionarios semi-estructurados. Se encontró que el proceso de socialización política tiene dimensiones estratégicas de la acción de los estudiantes, que se observan en los procesos de interacción con otras categorías de la red de apoyo, esenciales para el mantenimiento de las ocupaciones, así como la identificación de un antagonista de los responsables de la situación la educación: en este caso, el gobierno ejecutivo del estado. Aún así, la constitución de la acción política se basa en la búsqueda de la autonomía y la presentación del material de programa y simbólica, es posible concluir, por tanto, que el proceso de ocupación se produce en una lógica guiada por la auto-organización, aspecto demostrado por el logro de talleres y ambientes de limpieza. Además, durante la ocupación y, como resultado final, se notaba un proceso de la capacidad de la agencia de la apropiación de los estudiantes y la comprensión consciente del entorno escolar como pública, generando sentido de la responsabilidad por ello.

PALABRAS CLAVE: Ocupaciones. Socialización política. Movimientos sociales. Juveniles.

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de maio de 2016, uma ocupação da Escola Estadual Emílio Massot pelos seus estudantes, em Porto Alegre, iniciou uma das maiores ondas de mobilização estudantil já vistas no estado do Rio Grande do Sul. De maio a julho foram mais de 150 escolas ocupadas por estudantes em todas as regiões do estado.

As motivações declaradas pelos estudantes eram variadas, girando em torno do apoio aos professores – naquele momento, em forte mobilização devido aos parcelamentos de salários, não pagamento do piso nacional e outras pautas, que levariam à decretação de uma greve a partir do dia 16 de maio –, da retirada de projetos de leis entendidos como nocivos, em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALERS); e



da falta de investimentos financeiros em educação por parte do governo do estado, o que estava impactando fortemente o cotidiano escolar em virtude da precarização da estrutura de ensino como um todo. Estes elementos serão detalhados a seguir.

O presente artigo procura analisar a socialização política como principal categoria experiencial das ocupações. Por socialização política compreendem-se os processos de interação social que definem as práticas e narrativas válidas para a consecução de objetivos determinados, os quais se constituem em razão da experiência social sobre dada situação, caracterizada como negativa, e consigo formam a compreensão de quem são os pares e quem são os antagonistas, produzindo, em última análise, a visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

Apresentaremos as narrativas dos jovens estudantes durante o processo de ocupação das escolas públicas do Rio Grande do Sul, realizadas no período de maio a julho de 2016, tendo como local de análise as escolas das cidades de Pelotas e Rio Grande. Estas cidades ficam posicionadas geograficamente no sul do estado, e são de importância estratégica, pois compõem polos educacional e econômico consideráveis, com a presença de indústrias, de forte comércio e do Superporto de Rio Grande. Em termos populacionais, são duas cidades consideradas como médias e formam uma pequena região metropolitana no extremo sul do país.

As ocupações nestas cidades começaram no dia 13 de maio. A socialização política específica se iniciou em processo de formação de **ciclo de confronto** (TARROW, 2009) contra os gestores do estado, e sua análise permite identificar quais variáveis são significativas para determinar o processo de engajamento nas ocupações em um cenário adverso às políticas sociais e aos jovens engajados.

Para tanto, buscamos identificar, com base na pesquisa, quais elementos foram apontados como centrais para a decisão da ocupação, como esta se constituiu e através de qual rede social, quais estruturas de apoio estavam disponíveis e que elementos simbólicos – como a identificação de antagonistas – foram significativos para a constituição de uma identidade de grupo e, conseqüentemente, a formação de movimento social (MS), compreendido como “rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações engajadas em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada (DIANI, 1992, p. 13)”.



Ainda, esses confrontos são sustentados em ação coletiva por redes sociais que conseguem mobilizar recursos de maneira continuada contra seus opositores – sejam estes outros grupos ou o Estado –, e são observáveis quando ocorrem quatro elementos: “protesto coletivo, objetivo comum, solidariedade social e interação sustentada (TARROW, 2009, p. 21)”.

Investigamos a trajetória de mobilização dos sujeitos engajados, considerando o espaço de atuação e as redes sociais nas quais se envolvem como elementos pertinentes para determinar a participação nas ocupações, partindo do pressuposto de que existem variáveis que tornam este envolvimento central na biografia dos indivíduos no período observado, restando identificar quais são os mais pertinentes (STEKELBURG e KLANDERMANS, S/A; DELLA PORTA e DIANI, 2006; BERGER e LUCKMANN, 2002).

Para isso, utilizaremos como hipótese as variáveis que orientam a **teoria dos processos políticos** (TPP), a qual oferece uma perspectiva analítica ancorada na observação das oportunidades estruturais, estruturas de mobilização, *frames* interpretativos para a

ação e repertórios para disputa (MCADAM, TARROW e TILLY, 2001; TARROW, 2009), sem ignorar o papel da constituição de laços afetivos como fundamental para a construção da solidariedade e da identidade coletiva, assim como a presença das emoções como elemento central para a constituição das mesmas.

A pesquisa empregou os pressupostos do método documentário (WELLER e PFAFF, 2013), que trata de buscar a construção de categorias de acordo com o grupo de referência, o que se compreende como **tipologia praxiológica** (BOHNSACK, 2011), dando centralidade às categorias apresentadas pelo grupo de referência. Realizamos nove grupos de discussão com estudantes que participaram das ocupações nas escolas de Pelotas e Rio Grande, orientados por três perguntas centrais:

Como foi o processo de construção da ocupação na escola?

Como era o cotidiano da ocupação?

Como foi feita a decisão do término da ocupação?

Após a realização do grupo de discussão, aplicamos questionários semiestruturados, que tinham por objetivo verificar elementos biográficos que pudessem não estar presentes no relato coletivo, e dados socioeconômicos para a definição de um perfil dos estudantes, totalizando cinquenta e seis questionários coletados. Optou-se por identificar as escolas e



os estudantes entrevistados por letras, ocultando suas identidades e descartando a possibilidade de identificação, tanto porque parte considerável dos entrevistados é menor de idade quanto para evitar quaisquer constrangimentos. A amostra se limitou a nove escolas, pois utilizamos o critério de construção de amostra teórica, a qual busca compreender a categoria que surgiu no processo de pesquisa – no caso, a socialização política – finalizando a coleta de dados ao chegarmos à saturação, ou seja, quando as informações começam a se repetir e percebemos um padrão comportamental típico do grupo de referência (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Além da amostra propriamente dita, consideramos o ambiente em que as ocupações ocorreram, cabendo descrição do momento político e econômico do Rio Grande do Sul. Também apareceu determinante como ferramenta de mobilização a mídia social *Facebook*, pela página *Ocupatadors*, na qual pudemos observar os momentos de mobilização e de difusão do processo de ocupações em todo o estado.

2 JUVENTUDE E POLÍTICA: QUADRO ANALÍTICO

As mobilizações que analisamos surgem do protagonismo dos jovens no cenário estadual dado o quadro político, e têm sua fonte no **impulso de transcendência**, tal qual caracterizado por Mannheim (2013, p. 132):

Os adolescentes e jovens adultos, particularmente os estudantes, frequentemente se envolvem em questões que ultrapassam seus interesses de carreira, afastando tais inclinações, uma vez passado o período de inquietação e tensão e estabelecendo-se uma profissão. [...]. É uma idade de incertezas e dúvidas, durante a qual as perguntas extravasam o âmbito das respostas herdadas. Proponho chamar de impulso de transcendência a essa ânsia de atingir além do raio de ação e da situação imediata de uma pessoa, fundamental para todo processo intelectual.

Esse desejo de engajar-se se dá em um momento de suas vidas em que as questões políticas começam a apresentar-se como relevantes e tangíveis, posto que são apresentadas com potencialidade de interferência em suas vidas. Ainda, consideramos a **disponibilidade biográfica** como elemento fundamental para o engajamento. Esse conceito diz respeito à existência, ou não, de **constrangimentos pessoais** em sua participação em MS, os quais se dão em razão da participação e centralidade de outras esferas sociais de pertencimento que podem concorrer com o engajamento, como, por exemplo, trabalho em tempo integral e responsabilidades familiares (MCADAM, 1986).

A idade dos jovens entrevistados que participaram das ocupações foi dos 12 anos aos 19 anos, sendo a maioria entre 15 e 17 anos. Destes, a quase totalidade tem como única atividade ser estudante. Por tais razões, compreende-se a maior potencialidade de engajamento político, dado ser a juventude uma

[...] condição transitória, possuindo uma relativa autonomia em relação às instituições a que se vincula, necessariamente, inclusive em relação ao mercado, pode identificar-se com a indeterminação histórica, em cujo trajeto acaba assumindo ou não um conteúdo de ruptura, ao contrário dos adultos, que são uma cristalização das instituições (SOUSA, 2014, p. 28).

No caso da pesquisa, o impulso à transcendência apresentou-se pela possibilidade de implementação dos Projetos de Leis (PLs) 190/2015 e 44/2016 que tramitam na ALERS. O primeiro é a versão local do projeto “Escola Sem Partido”, que busca impedir o debate político na escola, local que, neste período de vida, se torna espaço essencial e mais relevante de socialização. O segundo busca autorizar o credenciamento de Organizações Sociais (OSs) para que assumam a administração de estruturas estatais, entre outras, do ensino público. Isso foi entendido pelos secundaristas como uma intromissão do setor privado na educação pública, mais simplificada, como uma privatização.

Assim, para esses jovens, os projetos apresentaram-se como expressão fenomênica de divisões políticas.

O impulso se manifesta pela primeira vez quando o adolescente descobre a herança cultural de sua sociedade e suas polaridades ideológicas. A descoberta de que seu contexto imediato não é “o” mundo inteiro e de que existem vários modos de vida ocasiona a primeira experiência de distanciamento e o primeiro estímulo para transcender as limitações do próprio meio. Na medida em que o adolescente se distancia do grupo primário, o mundo já não lhe parece o mesmo. Quando não refreado, esse impulso de transcender assinala o início de um processo genuíno de educação (MANNHEIM, 1986, p. 132-133).

Percebemos que é a experiência desses jovens com algo já instituído por gerações anteriores, e que lhes aparece como “contato novo” (MANNHEIM, 1986), que lhes possibilita criar dinâmicas sociais e construir sua intervenção, que se difere das maneiras habituais de disputa política e que se constituem enquanto movimento social para apresentação de suas pautas. Apropriam-se de formas já habituais de deliberação, como assembleias, e buscam inserir-se em expressões ativistas contemporâneas, como as ocupações. Questionados sobre “como se interessaram em realizar as ocupações”, dos cinquenta e seis entrevistados, trinta e oito apresentaram razões políticas, tais como o PL



190/2015, o PL 44/2016, o parcelamento de salário dos professores, a falta de repasses para escola, entre outros elementos.

A partir daí os estudantes produzem a ação coletiva de confronto como forma de expressar suas reivindicações contra o governo do estado do RS. É uma oportunidade para pessoas comuns apresentarem sua insatisfação nos casos em que não lhes é aberta a possibilidade de acesso ao poder público e, ainda é capaz de originar uma identidade coletiva que gera pertencimento a um grupo de referência. Assim:

As formas contenciosas de ação coletiva [...] põem pessoas comuns em confronto com opositores, elites ou autoridades. Elas têm poder porque desafiam os detentores de poder, produzem solidariedade e fazem sentido para grupos específicos da população, situações e culturas nacionais (TARROW, 2009, p. 19-20).

Estes confrontos ocorrem quando há percepção de uma **oportunidade estrutural**, compreendida como o ambiente social em que o sujeito está inserido e no qual se verifica uma possibilidade de intervenção para gerar a mudança política esperada (MCADAM, TARROW e TILLY, 2001, p. 14), incentivando indivíduos e organizações ao ativismo.

Essas oportunidades estruturais são verificadas na análise das características institucionais de um sistema político em termos de abertura ou fechamento, a estabilidade ou instabilidade de elites que estão envolvidas com a política, a presença ou ausência de elites que podem ser consideradas como aliadas, e a capacidade ou propensão do Estado para reprimir (MCADAM, 1996). A percepção da existência de oportunidade estrutural é empiricamente verificada, por exemplo, quando um grupo ativista inicia um processo de ciclo de confrontos contra um antagonista bem definido e consegue que suas pautas sejam atendidas. Por ciclo de confronto, compreendemos:

[...] uma fase de conflito acentuado que atravessa um sistema social: com uma rápida difusão da ação coletiva de setores mais mobilizados para outros menos mobilizados; com um ritmo rápido de inovação nas formas de confronto; com a criação de quadros interpretativos de ação coletiva, novos ou transformados; com uma combinação de participação organizada e não-organizada; e com sequências de fluxos intensificados de informação e de interação entre os desafiantes e autoridades (TARROW, 2009, p. 182).

No estado do Rio Grande do Sul, essas oportunidades estruturais e o ciclo de confronto iniciam-se a partir da ação dos MS, devido a uma conjuntura de disputas políticas profundas em torno dos rumos políticos e econômicos que o estado deve seguir. A eleição do Governador José Ivo Sartori (PMDB), em 2014, foi marcada por uma campanha em que o

vencedor pouco revelou sobre os reais rumos que o governo tomaria. Ao assumir o mandato em 2015, logo ficou nítido que a política do novo governo seria a de um ajuste fiscal rígido, baseado no argumento de um estado “quebrado” e de uma “crise sem precedentes nas contas públicas”. Estes argumentos foram potencializados ao extremo por setores da imprensa comercial apoiadores do governo, construindo justificativa para bruscos cortes de repasse de recursos financeiros para os mais variados setores do estado, entre eles, a educação.

A “crise”, tão propagandeada, também abriu espaço para um programa de desmonte do Estado por meio de privatizações, extinção de secretarias e fundações e parcelamentos de salários dos servidores públicos do executivo, que, somados ao não pagamento do piso nacional do magistério, ao sucateamento da estrutura escolares, falta de professores e problemas de vários tipos em relação à merenda e transporte escolar, geraram uma situação com potencial objetivo de revolta contra o governo. O resultado tem sido um enfrentamento de servidores públicos das diversas áreas contra o governo e as mobilizações estudantis, entre elas, as manifestações de rua e as ocupações.

3 EXPERIMENTAÇÕES COMO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA

Nas escolas observadas, a decisão de iniciar a ocupação se deu pela inspiração do exemplo dos estudantes de São Paulo, que realizaram ocupações no final de 2015, previamente em razão do anúncio de fechamento de escolas por parte do governo do estado e pelos demais problemas estruturais (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016). A partir deste exemplo e trocando informações via *WhatsApp* e *Facebook*, alguns estudantes decidiram realizar as ocupações em suas escolas, o que na maioria dos casos foi referendado em assembleias, tendo como estopim o encaminhamento à ALERS, por parte do governo gaúcho, dos PLs 190/2016 e 44/2015, além de problemas de infraestrutura e de autoritarismo de algumas direções escolares, que buscavam inviabilizar a constituição de grêmios estudantis.

As ocupações também foram impulsionadas pela greve dos professores e funcionários de escolas, dirigidos pelo Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato). Não foram poucas as escolas em que houve um apoio mútuo entre grevistas e ocupantes. Também ocorreram casos em que a paralisação completa da escola só foi alcançada a partir da ocupação, pois o número de professores e funcionários grevistas não era suficiente para garantir o



fechamento daquela.

Buscamos compreender o quadro interpretativo dos estudantes sobre as razões que os levaram a realizar as ocupações e verificamos a influência de quatro fatores principais interligados:

a) O **simbólico**, relacionado às ocupações de São Paulo como mito fundador de uma forma de realizar política para estes jovens; b) a **solidariedade** com a categoria dos professores que passam por um processo de precarização em razão do parcelamento de seus salários; c) o **material**, ao verificar as condições de suas escolas e dos valores repassados para manutenção e, em especial, para alimentação e; d) o **político**, conjuntamente pelo encaminhamento dos PLs 190/2016 e o 44/2015, por parte do executivo, juntamente à responsabilização do governo estadual pelas questões salariais dos professores e da situação das escolas. Nas palavras dos estudantes:

[...] no começo lá quando a gente começou a conversar, a gente já tinha visto as coisas que estavam acontecendo em São Paulo e aí começou, [...] daí a gente começou a conversar e começamos pesquisar o porquê que os alunos estavam ocupando, as reivindicações de São Paulo porque até porque a gente se inspirou lá. (Grupo de discussão da Escola B, 2016).

[...] vamos fazer uma assembleia e ver o que os alunos acham que tá faltando na escola, o que realmente precisa, se todos os alunos são a favor da privatização do ensino, a PL 44, se todos os alunos tá achando que tá ótimo trinta centavos o valor da merenda, e assim fizemos uma assembleia durante o dia todo, de manhã, de tarde, de noite tiramos as dúvidas dos alunos com a diretora e da diretora com os alunos, falamos da infraestrutura da escola, as verbas e tudo mais [...] assim a gente foi conversando com os alunos e aí gente tá, então vamos ocupar e falar por que vamos ocupar, a gente não quis chegar na escola e já ocupar, sem consultar nada, ninguém, sem os alunos e professores ficar sabendo, então foi bem legal daqui da escola porque a gente resolveu fazer uma assembleia. (Grupo de discussão da Escola C, 2016).

Percebemos, nos relatos dos grupos, que a motivação inicial foi a solidariedade com os professores, mas que, fundamentalmente, tratava-se de uma realidade que dizia respeito aos estudantes. Ademais, esse fator foi elemento inicial, mas não isolado, além de desencadear a sensibilidade sobre a realidade do ambiente escolar, como apresentado no seguinte relato:



[...] a gente tava vendo que o que tava acontecendo não tava legal. Nós alunos, a gente começou a perceber que o professor tava sendo muito desvalorizado e que isso tava nos afetando, de uma forma ou de outra isso tava nos afetando bastante, porque pra que a gente aprenda a gente precisa de alguém que nos ensine, né, e essa pessoa que tem a disponibilidade para nos ajudar tava sendo prejudicada de alguma forma, e aí assim ó, isso foi uma das principais coisas que nos impulsionou. Assim, a gente ficou meio que mobilizados mesmo pelos professores, e aí a gente decidiu fazer uma assembleia, pra poder saber se os outros alunos, se a maioria da escola, queria isso mesmo, e aí foi posto em assembleia a questão da ocupação e aí a maioria dos alunos aceitou que houvesse a ocupação e aí nós entramos e ocupamos, assim e aí tipo, depois que a gente veio e ocupou, a gente começou a se dar conta que não era só pelos professores sabe, era muito pela gente também, porque a nossa principal pauta era os salários dos professores, que ele não atrasasse e tal e os professores que entrassem de greve, ele não... ele que eu digo o governador, disse que ia cortar o ponto dessas pessoas por causa justificada, então foi uma das principais coisas que nos motivou, mas aí depois que a gente entrou, que a gente começou a vivenciar esse espaço e a pertencer a ele de fato, a gente começou a tomar outras pautas pra gente sabe, como por exemplo a gente começou... estando aqui dentro a gente percebeu que pô, a nossa escola tá caindo aos pedaços né, porquê? Aí a gente foi perguntar pra diretora e realmente falta de verba e tal, não vinha verba, faltava professor na grade curricular, na grade de professores e aí a gente começou a tomar outras pautas assim, além da causa dos professores. (Grupo de discussão da Escola M, 2016).

É importante notar que apesar de aparecer em vários relatos a atuação de algum professor(a) estimulando e em apoio – ou até mesmo do CPERS, como se perceberá no decorrer do texto – fica evidente que os estudantes perceberam também dizer-lhes respeito a pauta dos professores. Era um apoio mútuo, mas com cálculo de como a melhoria das condições de trabalho e salários dos educadores beneficiariam a educação como um todo. Os estudantes contaram com amplo apoio de vários setores da sociedade, como se verá a seguir – entre eles, o do CPERS. Além disso, pode-se discutir que os educadores, ao estimularem as ocupações e apoiá-las, não fizeram nada mais que sua função profissional ética, que também é propiciar ensino a partir da prática social dos educandos enquanto construtores de suas próprias cidadanias ao atuarem na sociedade. Como afirma Paulo Freire:



O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66).

O espaço de profundas reflexões criado nas escolas durante as ocupações e a construção de uma “pauta” coletiva, transcendente, entre estudantes de diferentes escolas e cidades, propiciou um momento formativo ímpar, de difícil reprodução no (às vezes) engessado currículo e cotidiano escolar.

Dessa construção coletiva de uma “pauta de reivindicações” das ocupações se pode pensar sobre os **Frames** ou quadros interpretativos, que são as formas de interpretação da realidade compartilhadas por uma coletividade (MCADAM, TARROW e TILLY, 2001, p. 16), podendo tornar-se objeto de ação coletiva (DELLA PORTA e DIANI, 2006). Trata-se de “[...] um processo coletivo de interpretação, atribuição e construção social” (MCADAM, TARROW e TILLY, 2001, p. 41) e que consolida uma “visão de mundo” comum aos integrantes do MS.

Para Della Porta e Diani (2006, p. 73-85), é um processo de unificação de pautas parcelares em uma única pauta que unifica os diversos grupos que consolidam uma identidade coletiva a partir da constituição de diagnóstico de sua realidade e, conseqüentemente, de um prognóstico, potencializando as possibilidades de agir concertadamente ao identificar um antagonista e gerar consenso para ação. Em síntese, “o enquadramento interpretativo não se relaciona apenas à generalização dos descontentamentos, mas define o ‘nós’ e o ‘eles’ na estrutura de conflito de um movimento” (TARROW, 2009, p. 41).

As pautas apresentadas traziam elementos específicos das escolas ocupadas e também que diziam respeito ao conjunto dos estudantes. A variação desta construção, do particular ao geral, ocorreu em razão de dois elementos: (1) o histórico familiar dos estudantes e sua participação em organizações políticas; (2) pela experiência da participação na ocupação, ou seja, na socialização política. Escolas com estudantes sem participação prévia em atos políticos (apenas escola L e A) ressaltaram em suas pautas as questões específicas das escolas, e de maneira sucinta, enquanto as ocupações com estudantes com participação prévia davam ênfase discursiva a elementos gerais, como os projetos de lei do executivo estadual e parcelamento salarial dos professores.



Questionamos, nos instrumentos individuais, sobre a participação prévia dos estudantes em alguma organização, seja grêmio, associação ou partido político. Dos 56 respondentes, apenas 10 já haviam participado de alguma forma de ativismo político, sendo citados: grêmio da escola, coletivo Kizomba, Coletivo RUA, União da Juventude Socialista (UJS), movimento feminista, manifestações de rua e manifestações “contra a Dilma”.

A seguir, perguntamos sobre as pautas das escolas. No grupo da Escola L não havia nenhum estudante com histórico de participação:

Ah a gente andou todo o colégio tiramos fotos, depois vimos e escrevemos. [...] a estrutura do colégio, os espaços não utilizados dentro da escola, onde tinha só lixo, coisa, também a questão da merenda, faltava verba para merenda, tinha só um bagulho lá que dava pra rebocar parede que dava pra gente comer (Grupo de discussão da Escola L, 2016).

Da mesma forma, na escola A, nenhum dos estudantes que realizaram ocupação tiveram participação prévia em atos ou organizações. As pautas apresentadas foram as seguintes:

Estudante A: As nossas pautas é... ah é tipo ampliar o refeitório que não cabe o número de alunos.

Estudante B: Nem a metade.

Estudante E: Separação da cozinha também.

Estudante C: Tem que ficar um sentado e outro de pé.

Estudante E: É, é tipo é... vamos supor de 50 alunos, uns 20 almoçam primeiro e sai pros outros ir, entendes? O intervalo é de 15 minutos, a maioria das vez, as pessoas no período de aula tão na merenda ainda, aí fica uma coisa complicada.

Estudante C: A gente também queria separar o refeitório da cozinha, que é tudo junto, se acontecer alguma coisa todo mundo morre.

Estudante B: O pessoal tá passando pra sair e os outros tão ali se servindo.

Estudante F: a gente queria também que pagassem a verba da alimentação, da manutenção do colégio tudo em dia, que tá tudo atrasado

Estudante C: A gente queria um ginásio, que tem todo esse espaço.

Estudante A: Muito espaço e nada utilizado.

Estudante F: A gente também reivindicou professor, que faltava pras disciplinas, isso aí a gente conseguiu.

Estudante A: Tava faltando professor de matemática, português, redação, acho que só.

Estudante F: Principalmente pro pessoal do ensino médio que vai fazer ENEM agora, segundo, terceiro ano, vai fazer ENEM e não tinha redação e aí isso agora a gente conseguiu. (Grupo de discussão da Escola D, 2016).



Na escola M havia duas estudantes já engajadas no grêmio estudantil, movimento feminista e coletivo Kizomba. Questionadas sobre as pautas, juntamente com outros estudantes, responderam o seguinte:

[...] estando aqui dentro a gente percebeu que pô, a nossa escola tá caindo aos pedaços, né? Por quê? Aí a gente foi perguntar pra diretora e realmente falta de verba e tal, não vinha verba, faltava professor na grade curricular, na grade de professores e aí a gente começou a tomar outras pautas assim, além da causa dos professores [...] a gente tem uma pauta que é sobre a reforma da grade curricular, que aí a gente acha muito importante porque a educação que a gente tem agora é como se fosse, tu grava e tu não aprende, uma coisa de papagaio sabe? [...] Então o que que acontece, a gente acha que não vale a pena a gente tá na escola para sermos operários, a gente acha que aqui na escola, na verdade a gente tem certeza que a escola é um lugar de formação política das pessoas, do indivíduo e a gente ter que vir pra escola e não tem que vir pra cá pra aprender matemática, português e deu, sabe? A gente acha que a gente tem que vir pra cá, pra aprender sobre o capital, aprender sobre política, sobre quais são as coisas que regem esse país sabe? Sobre a nossa constituição, nossa legislação, a gente quer saber essas coisas sabe? A gente não tem muito acesso a isso no ensino médio, tu pergunta pra um aluno de ensino médio sobre o capital, ele não sabe. Muitos alunos do ensino médio não conhecem Marx, sei lá, entendeu? Então é uma deficiência nossa como alunos, que a gente não quer aprender? Não! É uma deficiência do sistema que não nos oferecem isso e muitos alunos não tem contato né? Principalmente os alunos de periferia não tem, são totalmente desvalorizados, é feito descaso dos alunos que tão na periferia, não é o caso [escola M], né que é uma escola central, mas assim eu vejo muito como uma desvalorização dos estudantes. (Grupo de discussão da Escola M, 2016).

Da mesma forma, na escola S havia três estudantes que já participaram da tentativa de construção do grêmio estudantil, o que vinha sendo rejeitado pela direção da escola, que defenderam a seguinte pauta:

PL 44, fim do ensino politécnico ou implantação melhor, o que acontece... o ensino politécnico ele deveria ser uma integração, vamo supor tem a área de linguagem né? Tem português, inglês, espanhol e assim vai, e aí tinha que ter uma integração entre essas matérias e não é assim, [...] e aí a gente queria ou uma implementação melhor ou que tirasse esse projeto e aqui na escola se acontecer um incêndio ou algo do tipo vocês veem extintor? Então é uma escola histórica, tem extintor trancado dentro de uma sala, era uma coisa que a gente tava aguardando caso eles quisessem tirar a gente daqui, denunciar a escola e aí a gente tá correndo atrás também [...] o valor da merenda que é 30 centavos por aluno, é uma palhaçada, 30 centavos por aluno, não dá pra nada, aí também tem, vou dar uma olhada, ah o refeitório, tem o refeitório que a gente queria que um refeitório fosse colocado aqui na escola... ah o grêmio estudantil... o que acontece, esse grupo também de amigos a gente já tava querendo, tava trazendo, já tinha conversado com a diretora, já tinha trazido o projeto pra ela, mais ou menos já tava meio caminho andado para ter um grêmio estudantil, [...] o grupo que tá correndo atrás



do grêmio, eu acho assim seria legal que tivesse, seria uma coisa mais organizada já teria conversado com os alunos antes, se tivesse um grêmio, livros didáticos tá ali também. (Grupo de discussão da Escola S, 2016).

Essa articulação de *frames* mais gerais com específicos foi sendo formulada e reformulada ao longo do processo de ocupações. Serviu como argumento para as ocupações e passou a ser socializado, incorporado e reformulado a partir do momento em que as ideias foram compartilhadas por grupos de *WhatsApp*, *Facebook* e em reuniões de ocupações. Em Pelotas e Rio Grande ocorreram momentos em que as ocupações se reuniam para combinar protestos de rua, compartilhar informações e organizar ajuda mútua. Portanto, a formação desses *frames* também pode ser remetida às estruturas de mobilização com as quais os estudantes se envolveram.

Por **estruturas de mobilização** compreendemos as redes sociais que dão suporte à participação continuada dos indivíduos no MS (MCADAM, TARROW e TILLY, 2001, p. 14). Essas estruturas de mobilização são oriundas da formação de **redes de confiança**, compreendidas como “[...] conexões interpessoais ramificadas, constituídas principalmente por laços fortes, no âmbito dos quais as pessoas dispõem de recursos e empreendimentos valiosos, importantes e de longo prazo [...] (TILLY, 2013, p. 88)”.

As **estruturas de mobilização disponíveis**, no princípio das ocupações, eram representadas pelos professores e funcionários que apoiavam o movimento nas escolas e pelo contato com outras escolas já ocupadas. O apoio por parte dos professores apresentou-se, em um primeiro momento, por meio do reconhecimento da forma de mobilização dos estudantes como algo legítimo e pelo diálogo sobre as razões das ocupações, incluindo aí a instrumentalização com informações sobre a situação do financiamento da educação pública. O contato com outras escolas ocupadas foi fundamental como elemento motivador, ao perceberem a viabilidade da realização do ato político e educativo, pois dividiam informações sobre que procedimentos tomar para a realização da ocupação de fato. Esses elementos ficam evidentes no depoimento de estudantes da escola A, que foi a primeira ocupada em Pelotas.

Estudante B: Foi de um protesto com os professores, aí teve o CPERS que tava junto, aí a vice diretora, acho que é o que a C... é, tava falando sobre ocupação aí falaram ‘ah ia ser legal se aqui em Pelotas tivesse uma ocupação do colégio’, aí foi que um do pessoal que tava passando na sala de aula falou que eles já tavam pensando nisso, aí a gente conversou com a direção daí que falaram ‘ah vai ser



legal, vai dar alguma coisa' porque ninguém tinha esperança que ia acontecer, que ia resolver tudo isso que aconteceu, aí falaram, 'então tá vamos conversar', todo mundo conversou com a direção e tudo mais, aí foi falado que ia ter ocupação, mas segunda-feira mesmo, era uma ajuda para os professores aí junto, num acordo com a direção que a gente falou da ocupação, aí depois disso [...] todo mundo achou que ia ser uma boa, que ia dar resultado e aí foi junto com a ajuda da direção a gente chegou a um acordo de 'ah, vamos ocupar' junto a ajuda da direção pra não dar problema. (Grupo de discussão da Escola A, 2016).

Sobre a relação com as outras escolas, os estudantes da primeira escola ocupada ainda relatam o seguinte:

[...] teve reunião, muita reunião, teve muita, aí a gente começou a conversar com os outros colégios pra ver se as mesmas coisas que a gente precisava aqui, os outros colégios precisava e a gente fez uma pauta, só não lembro se a gente chegou a imprimir no mesmo dia, mas a gente fez, a gente se organizou com as outras escolas, porque quando a gente ocupou foi a primeira escola, aí as outras escolas vinha aqui, todo mundo pedia ajuda, a gente teve que se organizar. (Grupo de discussão da Escola A, 2016).

Tal rede foi potencializada pelo emprego de mídias sociais como o *Facebook*, que tinha através da página *Ocupatudors* um papel de divulgação do número de ocupações e notícias sobre cada escola, e o *WhatsApp*, que funcionava como rede interna dos grupos, na qual trocavam informações operacionais imediatas. Em algumas circunstâncias, quando não havia o apoio dos professores na escola, a rede servia como substituto fundamental, como segue:

Bom, a ocupação surgiu tipo através de uma amiga minha, eu e ela tava conversando, foi no *WhatsApp* mesmo, a gente tava conversando e algumas escolas... e a gente percebeu que algumas escolas estavam ocupando, aí a gente foi procurar saber o porquê, aí essa nossa colega falou com a 'sora'... (professora), que é aqui da escola, aí a 'sora'... perguntou o porquê que a gente não tava fazendo, se era uma coisa tão importante e tal, aí a gente pegou e começou a conversar, aí e falei assim pra ela: 'Tá, vamo faze um grupo'. Aí essa uma outra amiga também falou também pra fazer o grupo e começar a convidar as pessoas e pra falar o porquê... porque a gente ia tá na escola, porque a gente ia tá fazendo isso, no começo a gente não ia ocupar a escola, a gente ia só fazer os movimentos na rua mesmo, tipo parar o trânsito, fazer panfletos e dá pras pessoas nas ruas, mas quando a gente começou a fazer algumas coisas na escola, a gente percebeu que algumas professoras estavam meio que impedindo a gente, aí fomos falar com o pessoal da direção, aí quando a gente foi falar com a direção dos professores da tarde, que deram mais problemas pra nós, eles falaram muita coisa que não foram nada legais, aí a gente decidiu, agora vamo ocupar mesmo. A gente saiu decidido lá de dentro da secretaria, vamo ocupar. (Grupo de discussão da Escola F, 2016).

O estabelecimento desta rede proporcionou a confiança para o início das ocupações e, principalmente, o reconhecimento da realidade dos estudantes das diversas escolas que, ao entrarem em contato, passaram a perceber-se com uma identidade social coletiva, expressando-se pela construção de pautas que lhes diziam respeito.

Constatou-se que o processo de engajamento em organização política ocorreu durante as ocupações em três casos, no processo de estabelecimento das estruturas de mobilização e contato com outras escolas e movimento estudantil. A declaração de envolvimento político, via de regra, é de participação múltipla e de aumento do envolvimento social, como segue: “[...] ah, mas assim, eu participar, era poucas coisas também. Eu não ia muito. Agora, hoje em dia que a gente tá, eu tô indo mais em outras coisas, em relação a feminismo e tal, tô participando também da UJS. Ela também.” (Grupo de discussão da Escola D, 2016).

Esses processos de engajamento não passaram despercebidos do conjunto dos estudantes e tampouco eram ponto pacífico, sendo pauta de discussão por não haver homogeneidade ideológica, como relatado a seguir:

[...] a gente vivia brigando, é que dentro da minha escola tem pessoas com opiniões políticas muito fortes, tipo eu, eu tenho a minha opinião política, eu me descrevo de esquerda e... eu tenho a minha opinião sabe, e aí tinha gente que era muito de direita sabe, que tu não podia levar coletivo pra dentro da ocupação, teve uma treta especial comigo, que eu nem era do RUA, e agora eu sou, falavam que eu queria levar o RUA pra dentro da escola e tudo mais, só que não sabe, não tinha nada a ver, tinha gente que não gostava... (Grupo de Discussão da Escola J, 2016).

O engajamento partidário, mesmo constituindo a minoria das declarações (seis estudantes), tornou-se elemento de exclusão – ou de negociação – em algumas situações, constituindo um processo estratégico de convencimento da população, dada a atual conjuntura política de criminalização e desconstrução de organizações de esquerda.

Entrevistador: E vocês participaram de algum coletivo, algum grupo além do grêmio estudantil?

Estudante A: Tinha uma menina que era do Kizomba.

Entrevistador: E depois ninguém entrou em nenhum grupo?

Estudante A: Então, houve essa procura, mas a gente viu que houve uma crítica muito grande da comunidade com as escolas que estavam, enfim: ‘Ah você se filiou ao Kizomba, tecnicamente você se filiou a um partido’. Então no momento a gente optou a não participar de nenhum movimento que fosse parecer que estávamos filiados a algum partido, aí depois cada um tem sua opinião político-partidária pessoal assim, até então ninguém se filiou a nenhum partido. (Grupo de Discussão da Escola G, 2016).

Assim, a forma como a população percebia as ocupações era elemento central para os ocupantes, levando a decisões estratégicas, buscando descaracterizar a noção de que eram partidários, como visto acima, e de “baderneiros”. Todas as escolas pesquisadas demonstraram a preocupação de desconstruir esta percepção, levada adiante em especial pelos pais e estudantes contrários à ocupação. As formas escolhidas para o convencimento da opinião pública foram discursivas, por meio da apresentação das pautas e, especialmente, pela busca de diálogo contínuo com a demonstração pública das ações que estavam ocorrendo nas ocupações:

Houve uma certa mitificação do que a gente fazia aqui, porque eu tava conversando com uma criança de tarde, tinha uma visão que a gente tava aqui dormindo namorado com namorada, porque a gente não separava por sexo o dormitório e que servia só pra isso, essa coisa a gente teve que bater muito em cima pra convencer as pessoas que não, que a gente tava aqui, que tinha uma causa que tinha motivos pra gente tá aqui, existia essa mitificação o que tava acontecendo parecia que a gente era um bando de comunista que queria dar um golpe de estado aqui dentro, aí depois quando nós desocupamos a gente fez assembleia em todos os turnos com os pais e com os alunos, aí as pessoas começaram a nos entender, tanto que teve uma resposta muito positiva de alguns pais. (Grupo de Discussão da Escola G, 2016).

Mesmo compondo a estratégia como momento necessário, houve a percepção de que somente a comunicação não era suficiente, ou, ainda, que era ineficaz.

Estudante F: Pra ficar mais explicado todo mundo fez uma carta, explicando o que é ocupação, porque a gente tá ocupando e o que que a gente quer. Fizemos um ofício pra entregar pros pais e deixar bem explicado.

Estudante C: E mesmo assim...

Estudante D: Cagaram e andaram pra gente. (Grupo de Discussão da Escola C, 2016).

Desta forma, parte das ações de convencimento davam-se por meio da cooperação de pessoas que não faziam parte da ocupação, como a presença à noite “dos adultos” para garantir que não havia “baderna”, entre outras acusações, e o estabelecimento de confiança, em especial com os pais.

Talvez das ações mais impactantes nas quais os estudantes buscaram demonstrar publicamente a seriedade do movimento foi a auto-organização do grupo, expresso principalmente pela preocupação com o asseio do espaço e realização contínua de atividades de ensino, que denominavam de “oficinas” ou atividades afins, de modo que “sempre tinha coisa pra fazer”.



Em várias escolas foram organizados grupos diários de limpeza e conservação do espaço escolar, o que fica exemplificado no depoimento dos estudantes da Escola L.

Estudante D: A gente fazia uma reunião de noite e fazia uma pauta do que cada um ia fazer no dia seguinte.

Entrevistador: era tranquilo, tinha uma comissão de revezamento, me explica como é que vocês se organizaram.

Estudante D: Mais ou menos, a gente pegava fazia uma reunião e cada um tipo escolhia o que ia fazer, mas não coisa repetitiva, para cada um fazer uma coisa.

Estudante E: Um dia um fazia o almoço, um dia um lavava louça, um dia um recolhia os pratos.

Estudante D: Um dia um limpava os dormitórios, os banheiros, a recepção ali, a diretoria, a gente também ia pro... tinha reuniões pros outros ocupantes, a gente separava um grupo pra ir e outro ficava no colégio, a gente também participava nos protestos. (Grupo de Discussão da Escola L, 2016).

Estas ações alteraram a relação de alguns ocupantes com a escola que frequentavam. Os estudantes notaram que passaram a dar maior valor para as questões da escola. Foi construído um envolvimento diferente, um senso de responsabilidade compartilhada para resolver problemas que antes eram ignorados ou pensados como problema da direção ou dos professores. Essa percepção foi recorrente nos grupos de discussão quando questionado o ambiente pós-ocupação, como se pode notar no seguinte depoimento:

A questão da responsabilidade, o cuidado, por exemplo, tu tá passando no corredor tá dia e a luz do corredor tá acesa, tu desliga, tu tá passando e alguma coisa tá suja, sabe aquele cuidado... o carinho que a gente criou com a escola é diferente, a liberdade também, dos espaços, a relação mudou, se sentir proprietário, se sentir parte dela, e não como um lugar que a gente vem e vai embora. (Grupo de Discussão da Escola G, 2016).

Também na escola D, a organização de uma horta escolar demonstra a fundo as mudanças atitudinais em relação à escola.



Estudante A: Durante a tarde a gente sempre procurava ter alguma oficina, a gente tava sempre à tarde.

Estudante C: Ou arrumar a horta, era o que a gente mais fazia.

Estudante B: na verdade a gente deu uma boa adiantada no caso, os professores estavam trabalhando sozinhos, aí a gente... aí com a ocupação a gente pegou e o pessoal todo começou a ajudar ela.

Estudante A: É porque até então a gente não sabia que podia ajudar ele.

Estudante C: Porque ele começou esse projeto com os da tarde, 2º ano acho, e a gente não sabia se podia chegar ali e botar a mão.

Estudante A: Aí essa aqui e essa aqui, meu deus, se grudavam na horta e não saíam.

Estudante C: Até hoje, a gente sai de manhã, vou em casa e almoço e uma e meia a gente tá aqui pra ir pra horta, a gente terminou as mandalas, a gente plantou mais, tem que pegar terra branca pra botar nas mandalas e depois é o fertilizante pra botar nas mandalas. (Grupo de Discussão da Escola D, 2016).

Além da organização do espaço em si, as “oficinas” foram uma importante demonstração de que os estudantes que ocuparam as escolas possuíam interesse em prosseguir os estudos, contrariando o argumento contra as ocupações, de que estas estavam sendo realizadas por estudantes interessados em não ter aulas. Essas ações foram verdadeiras estratégias de propaganda para legitimar as ocupações e convencer as pessoas de sua necessidade, como fica demonstrado no depoimento a seguir.

Estudante V: E com a atividade que a gente fazia com as crianças de tarde a gente convidava os pais, aí eles viram que a gente não tava aqui só pra bagunça, a gente tava aqui pra tentar mudar, e aí os pais começaram apoiar mais a gente, falar que se a gente precisasse de ajuda podia pedir pra eles.

Estudante D: É que no início muitos pais criticaram a gente, falaram um monte de desaforo, mas depois eles viram e nos apoiavam. Teve até uma mãe que chegou na gente e pediu desculpa. É que no começo teve boatos que aqui tava rolando droga, bebida essas coisa e aí eles não tavam levando fé, aí eles foram vendo que a gente tava fazendo oficina, tava tentando fazer eles nos apoiar, aí uma mãe foi falando pra outra e aí vinha mais gente nos apoiar, foi aumentando. (Grupo de Discussão da Escola L, 2016).

As oficinas foram ofertadas pelas estruturas de mobilização, rede composta de professores e estudantes universitários, e tinham papel de mobilização do grupo de ocupantes e de convencimento da população. Os estudantes da escola A, ao serem perguntados sobre como eram organizadas as atividades, responderam o seguinte:

B: Tinha umas que chegavam que era mais da UFPel, eles ‘ah tem isso e isso’, era artes, direito, letras, tinha um monte de coisa aí eles ‘ah tem isso aí, mas se vocês quiserem mais, se quiserem outra coisa que acham legal’, era assim, mais eles chegavam aqui, e se ofereciam para fazer.

A: É a procura era mais deles, tinha um mural ali fora que nós, ah quarta-



feira...segunda, terça, quarta, quinta e sexta, aí nós: segunda-feira tal hora tem oficina, por exemplo, de direito, aí nós organizava assim.

E vocês chegaram a pensar uma oficina que vocês quisessem fazer e pediram pra alguém da oficina pra vocês?

B: A gente pediu da PL 44, da PL 190.

A: E aquela pra M...

D: Ah teve oficina de verbas públicas que a gente pediu pra M... fazer, que é a diretora.

A: E também até alunos fizeram.

D: A é, a oficina de...

A: De Hip Hop, de grafite.

Eles se propuseram a dar ou vocês acharam massa?

A: Eles acharam, todo mundo achou que ia ser legal 'ah então vamos oferecer'. (Grupo de Discussão da Escola A, 2016).

Como foi demonstrado anteriormente, no geral, as “oficinas” foram oferecidas por professores da própria rede estadual de ensino – na maioria dos casos da própria escola –; por estudantes das universidades, no caso específico, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Rio Grande (FURG); por militantes de movimentos sociais como movimento negro, movimento de mulheres; e por militantes de organizações como Levante Popular da Juventude, Kizomba, UJS e sindicatos.

Quanto aos temas abordados, fica visível que fogem do que é cotidianamente trabalhado enquanto currículo oficial nas escolas. Apareceram temas como preservação do meio ambiente, feminismo, combate ao racismo, à homofobia. Falaram também sobre os projetos de leis em tramitação, financiamento da educação, funcionamento da escola, culinária, organização de hortas, artesanato e muitas atividades esportivas e culturais, com organização de “sarais” e apresentações de artistas locais. Houve, inclusive, ocupações que organizaram estudos sobre os conteúdos que seriam abordados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que de certa forma reproduzem os componentes curriculares regulares que estariam estudando, caso as ocupações não estivessem ocorrendo. Isso demonstra que o objetivo das ocupações não era suspender os estudos para que não se precisasse fazer nada, mas, sim, a busca de uma escola diferente.

Também ocorreram oficinas ministradas pelos próprios estudantes, o que nos permite questionar até que ponto o ambiente escolar, apressado em cumprir conteúdos, abre espaços para a escuta e expressão dos próprios talentos dos estudantes, ou permite a introdução de temas que fogem aos conteúdos tradicionalmente trabalhados em aula. Cabe a observação de que as temáticas trabalhadas nas oficinas, em sua maioria, possuem obrigatoriedade, por lei, de serem trabalhadas transversalmente nas escolas, como as questões ambientais e o racismo, por exemplo.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscamos analisar as ocupações realizadas nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Pelotas e Rio Grande, no ano de 2016, com o objetivo de identificar, nas ocupações, quais são as variáveis significativas para a construção do processo de socialização política dos estudantes envolvidos.

A situação estrutural apresentou-se como central para gerar o desejo de mobilização, mas é um elemento, por si só, insuficiente. Fica evidente, como variáveis-chave, a percepção de lideranças que deem o exemplo (estudantes de São Paulo, no princípio, e depois locais), a comunicação por redes sociais de Internet, a construção de uma narrativa que unifique o grupo, uma rede de apoio que viabilize a continuidade da mobilização, representadas na pesquisa pelos pais, CPERS e estudantes da FURG e UFPEL.

Em relação ao início do engajamento, a maioria começou a se preocupar com a política em razão do ambiente da escola e na verificação de problemas de infraestrutura e com o parcelamento salarial dos professores, além da consolidação de laços sociais de amizade com os colegas e exemplo das lideranças. São essas lideranças – que constituem uma minoria dos casos – que, além dos elementos ambientais, engajam-se em razão do histórico familiar e da participação em organização política. Estes estudantes, mesmo constituindo minoria, mostraram ter papel central como figuras de liderança para o grupo de referência, seja na forma de incentivo ou na construção de conexões de redes e de *frames* específicos com gerais.

Consideramos, ainda, que a interpretação do movimento a respeito do governo e, em alguns casos, da direção da escola, que encarnam os antagonistas a quem se dirigem as pautas, varia conforme a conjuntura. Esta variação diz respeito à maneira como o grupo que detém o poder (seja de decisão de fato, econômica, política etc.) dirige-se ao grupo mobilizado, e que, por sua vez, dirige um repertório de mobilização específico para atingir seus objetivos.

Por fim, compreende-se que a socialização política dos estudantes se deu em um processo de interação em rede com outros grupos e entre estudantes de diversas escolas e cidades que deram sustentação às mobilizações, assim como com a população em geral, seja em processos dialógicos ou conflitivos, revelando que a ação destes sujeitos contém uma dimensão estratégica revelada na construção das pautas, na auto-organização, no controle e na crítica dos processos de filiação partidária. Em especial, na reivindicação de



autonomia frente às outras categorias.

Resultaram dessas mobilizações, conforme os relatos e a observação direta, maior envolvimento dos(as) estudantes com o ambiente escolar e a percepção de que também são produtores destes espaços e do processo de ensino, seja no cuidado com a infraestrutura ou no desejo de sugerir quais serão os conteúdos e práticas que gostariam de ter no cotidiano das escolas. Também é evidente uma mudança de relação com alguns de seus educadores, que passaram a ser vistos como parceiros para além da sala de aula, em busca de melhorias na sociedade. O contrário também se afirma: ao se depararem com vários professores que agiram contra as ocupações, os estudantes perceberam que é necessário questionar e que é possível discordar publicamente da autoridade, em discussões diretas, em manifestações de rua, ou “ocupando tudo”.

REFERÊNCIAS

AGENDA Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Brasília, DF: Secretaria Nacional da Juventude, 2013.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMPOS, Antonia M., MEDEIROS, Jonas e RIBEIRO, Mário M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Robert. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELLA PORTA, Donatella e DIANI, Mario. **Social movements:** an introduction. USA: Blackwell, 2006.

DIANI, Mario. The concept of social movement. **Sociological Review**, Keele, Reino Unido, n. 40, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANOVETTER, Mark S. The Strength of weak ties. **The American Journal of Sociology**, v. 78, nº 6, p. 1360-1380, may, 1973.



JASPER, James M. **Protesto: uma introdução aos movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K; MILLS, C. Wright. **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do conhecimento**. Volume II. Portugal: RÉS, 1986.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MCADAM, Doug. Recruitment to high-risk activism: the case of Freedom Summer. **The American Journal of Sociology**, v. 92, n. 1, p. 64-90, jul. 1986.

MCADAM, Doug e PAULSEN, Ronnelle. Specifying the relationship between social ties and activism. **The American Journal of Sociology**, v. 99, n. 3, p. 640-667, nov. 1993.

MCADAM, Doug, TARROW, Sidney e TILLY, Charles. Para mapear o confronto político. **Lua Nova**, São Paulo, n.76, p. 11-48, 2009.

MCADAM, Doug, TARROW, Sidney e TILLY, CHARLES. **Dynamics of contention**. New York: Cambridge Univ., 2001.

MCADAM, Doug e TARROW, Sidney. Ballots and Barricades: on the reciprocal relationship between elections and social movements. **Perspective on Politics**, v. 8, n. 02, jun. 2010.

PASSY, Florence. **Socialization, Recruitment, and the Structure/Agency Gap**. A specification of the impact of Networks on Participation in Social Movements. Abril, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.518.3532&rep=rep1&type=pdf>

PASSY, Florence. Social Networks Matter. But How? In: DIANI, Mario e MCADAM, Doug. **Social movements analysis: the network perspective**. New York: Oxford Univ., 2003.

PETROVIC, Igor; STEKELENBURG, Jacquélien van; KLANDERMANS, Bert. **Political Socialization and social movements: escaping the political past?** 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/5020037/Political_socialization_and_social_movements._Escaping_the_political_past

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **A experiência contemporânea da política entre jovens do sul do Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.



STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEKELNBURG, Jacquelin Van e KLANDERMANS, Bert. **The social psychology of protest**. Sociopedia.isa, 2010. Disponível em: <http://www.surrey.ac.uk/politics/research/researchareasofstaff/isppsummeracademy/instructors/Social%20Psychology%20of%20Prot%20est,%20Van%20Stekelenburg%20%26%20Klandermans.pdf>

TARROW, Sidney. **O poder em movimento**: movimentos sociais e conflito político. Petrópolis: Vozes, 2009.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ⁱ Revisão gramatical do texto por: Ricardo Gonçalves Severo